

**Propuesta didáctica complementaria para transición: alternativa hacia la  
fundamentación de la lectura significativa**

**Esp. Sonia Elena Pineda Roncancio**

**Esp. Leidy Amanda Valero**

**Director**

**Carlos Alberto Molina**

**Doctor en Ciencias de la Educación**

**I.E. José María Córdoba**

**Sedes San Luis Cardonal y Barranco Negro**

**Área Lengua Castellana**

**Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia**

**Facultad de Ciencias de La Educación**

**Escuela de Posgrados**

**Maestría en Educación Modalidad Profundización**

**Tunja, 2017**

## Tabla de contenido

Resumen.....	4
1.1. Descripción del problema de investigación.....	9
2. Competencias evaluadas. Lenguaje - grado quinto .....	9
1.2. Pregunta de investigación .....	13
3.1. General.....	19
3.2. Específicos.....	19
4. Fundamentación teórica.....	20
4.1 Antecedentes.....	20
4.2 Desarrollo teórico .....	22
4.2.1 Competencias básicas para el grado transición.....	22
4.2.2 Fundamentos conceptuales y didácticos del lenguaje en el grado transición. ....	24
4.2.3 Derechos Básicos de Aprendizaje – DBA. ....	27
4.2.4 Procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial. ....	27
4.1.5 Lectura significativa. ....	30
4.1.6 Método de enseñanza de la lectura global. ....	32
5. Metodología .....	377
5.1 Enfoque y tipo de investigación.....	377
5.2 El contexto de la investigación .....	40
5.3 Fases de la investigación.....	42
5.3.1. Fase diagnóstica.....	42
5.3.2 Fase de diseño de la propuesta “Las abejas lectoras” y su relación con los DBA. ..	44
5.3.3 La fase final de valoración de aprendizaje significativo.....	60
6. Resultados y discusiones. ....	63
6.1. Diagnostico. ....	63
6.2. Resultado de talleres .....	66
6.2.1. Sede San Luis Cardonal .....	66
6.2.2. Sede Barranco Negro. ....	74
6. 3. Discusiones. ....	79
7. Conclusiones.....	85
Referencias Bibliográficas .....	90

## Tabla de cuadros

Tabla 1 Taller de conducta de entrada .....	43
Tabla 2 Estructura básica de los talleres diseñados .....	45
Tabla 3 Matriz de diseño de talleres <i>Las abejas lectoras</i> .....	49

## Tabla de gráficos

Gráfico 1 Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño. Lenguaje, grado quinto. Fuente: ICFES 2015.....	9
Gráfico 2 Resultados grado quinto en el área de lenguaje. Fuente: ICFES 2015 .....	10
Gráfico 3 Componentes evaluados. Lenguaje: grado quinto. Fuente: ICFES 2015 .....	11

## Resumen

En el presente trabajo se exponen los lineamientos básicos y los resultados del proyecto de investigación titulado Propuesta didáctica complementaria para transición: alternativa hacia la fundamentación de la lectura significativa. Éste se llevó a cabo en la Institución Educativa José María Córdoba, Municipio de Saboyá, Boyacá, en las sedes de primaria San Luis Cardonal y Barranco Negro.

Al observar los resultados de las Pruebas Saber de la institución del año 2015 se evidencia que, en general, los resultados alcanzados por los estudiantes son bajos; en especial, el grado quinto muestra un bajo nivel de desempeño en cuanto a la competencia comunicativa lectora. Ello se debería a que los niños no tienen la capacidad de entender lo que leen ni de comprender globalmente un escrito; asimismo, se encontrarían justificaciones en el hecho de que, en el componente semántico, a los estudiantes se les dificulta comprender el significado de palabras y expresiones en un texto.

Además de lo señalado anteriormente, existe una preocupación en relación con el nivel de lectura crítica de los estudiantes de educación media, pues a nivel general se presentan falencias en la comprensión lectora en los estudiantes del colegio. Como consecuencia, en el ámbito institucional se considera que desde el grado transición el niño se ha de aproximar a la lectura gráfica para que, al pasar al nivel de básica primaria, ya haya adquirido elementos de una lectura global y esté familiarizado con un vocabulario que facilite la apropiación de nuevos conceptos, desde los cuales sea posible la lectura comprensiva.

Por lo anterior, con la investigación se procuró atender una problemática: fomentar, mediante estrategias didácticas complementarias, la lectura significativa en los estudiantes del grado transición de las sedes San Luis Cardonal y Barranco Negro de la Institución. Para ello se procuró alcanzar un objetivo: implementar, a partir de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) –establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) –, una propuesta de aula desde la cual se posibilite fundamentar la lectura significativa en los estudiantes de transición. Por tales razones, conceptualmente, el proyecto se sustentó en cuatro pilares: competencias básicas para transición, procesos cognitivos de la lectura inicial, lectura significativa y trabajo colaborativo.

La perspectiva cualitativa del proyecto permitió recurrir a la línea de la investigación-acción. Para ello se diseñó una propuesta didáctica que se hizo efectiva mediante la aplicación de una serie de talleres. Como instrumentos de recolección de la información se acudió al grupo focal –actividad adelantada con los docentes de básica primaria del colegio– y al diario de campo –registrado por las docentes investigadoras–; ambos instrumentos fueron fundamentales a la hora de realizar los análisis del proceso investigativo.

Al final del proceso se encontró que los niños desarrollaron prácticas significativas de lectura global e identificaron la importancia de la misma para formarse como lectores en torno a su contexto. A largo plazo se espera que la institución implemente procesos complementarios a los DBA que posibiliten procesos de lectura comprensiva y crítica con miras a mejorar los resultados del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE).

**Palabras Clave:** Enseñanza de la lectura, aprendizaje visual, taller, competencias para la vida.

## Introducción

El proyecto de investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa José María Córdoba, vereda Merchán, municipio de Saboyá, Boyacá, en las sedes de básica primaria San Luis cardonal y Barranco Negro. Ésta I. E. está conformada por una sede de secundaria y ocho de primaria: Fray Miguel Díaz, Barranco Negro, San Luis Cardonal, Merchán Bajo, San Vicente, San Juan Bautista, Chebre y Moravia. Cuenta con 335 estudiantes en primaria y 300 en secundaria, para un total de 635 estudiantes. El cuerpo directivo, docente y administrativo que hace parte de la institución, está conformado por un rector, 2 coordinadores, 12 docentes en secundaria, 15 en primaria y 4 administrativos.

Las directrices del tipo de Maestría que se ha venido adelantando demandan la creación de propuestas que a corto y mediano plazo puedan verse reflejadas en una cualificación de la práctica pedagógica desarrollada en la institución, una de cuyas evidencias se reflejaría en los resultados de las pruebas nacionales; dicho de otra manera, se buscan avances en los desempeños alcanzados por los estudiantes de la I. E. que resulten coherentes con perspectivas como la de *Colombia la mejor educada*, línea estratégica establecida por el gobierno nacional como una forma de trabajar en pro de la disminución de la brecha que separa la educación de los países llamados *en desarrollo* frente a los del primer mundo. Así, tomando en cuenta las deficiencias encontradas en los últimos años en los resultados de las Pruebas Saber, se solicitó a los participantes de la Maestría formular proyectos de aula que incidan en el mejoramiento de las competencias comunicativas.

El grupo que adelantó el presente trabajo lleva muchos años dedicado a la educación básica primaria; en cierta medida, esto facilitó la localización del problema de

investigación: la lectura inicial desde su comienzo en el ámbito escolar, el grado transición. Asimismo, pudo reconocerse que sin tomar en cuenta el contexto de donde provienen los estudiantes en el aula, los primeros pasos en el aprendizaje de la lectura no se tornan significativos; y, por ende, tampoco sucede así con la lectura. Por ello, se trabajó desde la premisa de que el aprendizaje de una lengua en los primeros años de vida se hace de una manera integral, global, dadas las múltiples expresiones del lenguaje (verbal, icónico, espacial, etc.). Y por eso se debe apelar al aprendizaje global en cualquiera de los aspectos que componen la lengua castellana en el aula de clase. En consecuencia, la propuesta didáctica complementaria para transición evidencia la lectura global para estructurar una alternativa hacia la fundamentación de la lectura significativa; dicha alternativa procura, sin salirse de los parámetros establecidos por el MEN mediante los DBA, sino más bien aprovechándolos, la generación de espacios que hagan de la lectura un asunto significativo, incluso un acto placentero, en el que los estudiantes puedan reconocer relaciones con su entorno de vida real al mismo tiempo que apropian claves para el aprendizaje de la lectura.

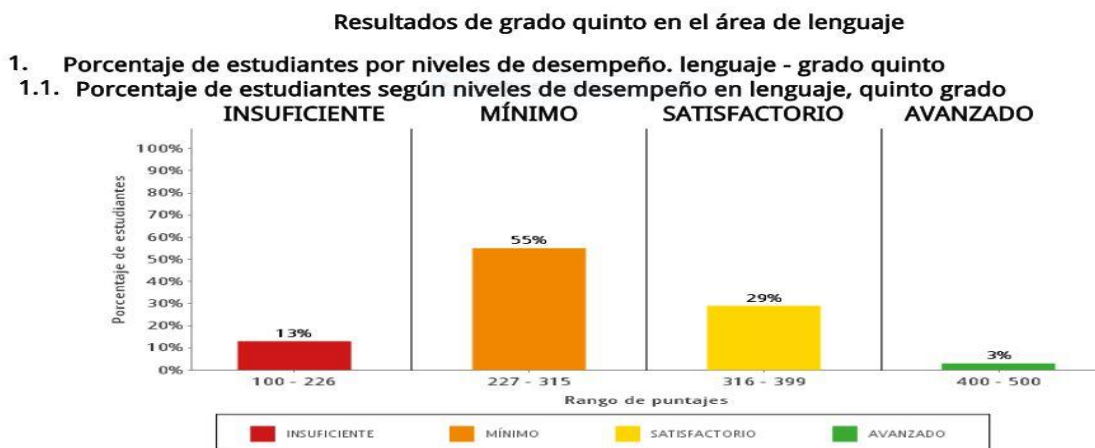
Una advertencia para el lector de este documento. Dada la cantidad y el tipo de evidencias del proceso de investigación, se torna antiecológico imprimir la gran cantidad de páginas que constituyen tal documento compuesto por gran cantidad de información y de fotografías y, además, resulta técnicamente imposible incluir en este texto los distintos videos proyectados y filmados durante el proceso. En consecuencia, se decidió que los anexos fueran en un CD adjunto; por ende, cuando en este protocolo se hace referencia a algún tipo de evidencia ubicada en un anexo en particular, el lector debe dirigirse al CD adjunto.



## 1. Planteamiento del Problema de investigación.

### 1.1. Descripción del problema de investigación.

En la Institución Educativa José María Córdoba se presenta una situación preocupante en relación con los resultados de las evaluaciones practicadas por el MEN, en los cuales se hace evidente un bajo nivel de lectura crítica de los estudiantes de educación media. Esto se debería, parcialmente, por las falencias que en relación con la comprensión lectora también se presentan en el nivel de educación básica; esto último se deduce de los resultados obtenidos por el grado quinto en el área de lenguaje año 2015, que también evidencian un bajo desempeño. Lo anterior se puede colegir de los siguientes gráficos.



**Gráfico 1 Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño. Lenguaje, grado quinto. Fuente: ICFES 2015**

## 2. Competencias evaluadas. Lenguaje - grado quinto

## Resultados de grado quinto en el área de lenguaje



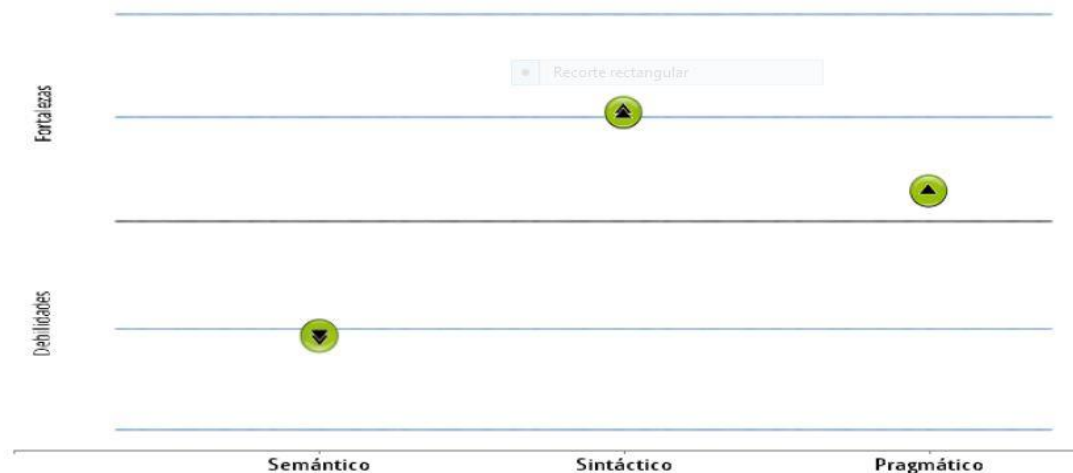
**Gráfico 2 Resultados grado quinto en el área de lenguaje. Fuente: ICFES 2015**

**Lectura de resultados.** En comparación con los establecimientos educativos que presentan puntajes promedio similares, en el área y grado evaluado, el establecimiento es relativamente:

\*Débil en comunicativa-lectora

\*fuerte en comunicativa-escritora (ICFES 2015).

#### 4.2. Componentes evaluados. lenguaje - grado quinto



**Gráfico 3 Componentes evaluados. Lenguaje: grado quinto. Fuente: ICFES 2015**

**Lectura de resultados.** En comparación con los establecimientos educativos con

puntajes promedios similares en el área y grado, su establecimiento es, relativamente:

- \* Muy débil en el componente Semántico.
- \* Muy fuerte en el componente Sintáctico.
- \* Fuerte en el componente Pragmático. (ICFES 2015).

Las Pruebas Saber aplicadas por el MEN en el año 2015 permiten reconocer que los resultados obtenidos por la institución son bajos en general. De manera particular, se evidencia que los estudiantes, en especial de los grados tercero y quinto de primaria, se encuentran en un nivel débil en la competencia comunicativa lectora y en el componente semántico. La razón puede estar en que los niños tal vez no tengan la capacidad de entender lo que leen, tanto en referencia al significado de las palabras que forman un texto, como en relación con la comprensión global de un escrito.

Ante tal situación, la I. E. vio la necesidad de realizar una revisión de los métodos, las estrategias didácticas y del material de apoyo que se ha venido utilizado para la enseñanza de la lectura, especialmente en los primeros años. Esta actividad se realizó con la expectativa de fortalecer el desempeño comunicativo en su proceso de formación a futuro. De ahí que se haya considerado prioritario fortalecer el trabajo en la educación inicial, mediante el replanteamiento de estrategias de enseñanza de la lectura en el grado transición con el fin de establecer bases fundamentales para que los niños y las niñas inicien su proceso de aprendizaje a partir de una lectura significativa. Más aún cuando se reconoce que el aprendizaje del lenguaje no comienza al ingresar el primer año básico, sino que viene parcialmente predeterminado desde antes de iniciar a este curso (Bravo, 2003, p. 1).

Esta preocupación se traduce en una necesidad de crear ambientes de intervención en el aula que se sustenten en proyectos de investigación-acción, mediante los cuales se desarrollen procesos de lectura inicial con la finalidad de que a mediano y largo plazo redunden en la lectura comprensiva, interpretativa y crítica. A largo plazo se aspira a mejorar el desempeño en la competencia lectora de los estudiantes en los niveles de educación básica secundaria y media; de este modo, se espera contribuir con el cumplimiento de las metas propuestas por la institución para el año 2020 en el Índice Sintético de Calidad Educativa, donde se pretende disminuir en el nivel insuficiente y aumentar a los niveles satisfactorio y avanzado en el área de lenguaje de las Pruebas Saber en la básica primaria.

## **1.2. Pregunta de investigación**

Una de las metas propuestas por el MEN a través de la aplicación de las pruebas de estado radica en que las instituciones puedan establecer estrategias que permitan a los estudiantes ser más competentes en la lectura comprensiva y crítica. Para ello, es indispensable propender por el desarrollo de competencias significativas de lenguaje desde el nivel inicial e incluso desde su entorno social, ya que estas son determinantes en el rendimiento posterior. Además, mejorar la calidad de la educación es un reto que tanto los educadores como los padres de familia deben afrontar, con el fin de brindar a los niños un ambiente propicio para el aprendizaje de la lectura significativa, que les posibilite ser más críticos y reflexivos en su proceso de formación, puesto que de ello depende en gran medida el éxito escolar.

Este contexto genera una preocupación especial en la I. E. José María Córdoba, dadas las falencias en la comprensión lectora que presentan sus estudiantes en la educación básica y media, según se ha hecho evidente en los resultados de las Pruebas Saber. Se presume, además, que estos bajos nivel de lectura tendrán un efecto contraproducente para los procesos de lectura crítica y análisis que se requieren en la Educación Superior, donde los estudiantes esperarían continuar con su proceso de formación. Así las cosas, se reconoce que la problemática ha de asumirse desde el núcleo de la enseñabilidad de la lengua castellana, pues el sistema educativo la ve como elemento articulador de los saberes específicos y como eje fundamental de la comunicación del sujeto con el mundo que lo rodea.

La problemática hasta ahora descrita condujo, en primer lugar, a la necesidad de efectuar una revisión de los contenidos de los DBA para el grado 1°. La revisión efectuada por las autoras de esta investigación permitió reconocer que en los textos facilitados por el MEN para el primer grado de educación primaria se presentan de entrada ciertos niveles de exigencia en el nivel de lectura, que vuelven pertinente hacer un trabajo particular en el preescolar; esto con el fin de preparar a los niños y niñas para que enfrenten de mejor manera esa nueva etapa de su formación sin mayores dificultades.

En segunda instancia, se reconoció la necesidad de construir una propuesta encaminada al desarrollo e implementación de estrategias didácticas que incidan en las competencias comunicativas de los estudiantes de transición y, de este modo, se alcancen aprendizajes significativos que preparen a los estudiantes en un futuro hacia la lectura comprensiva y crítica.

Todas estas consideraciones, así como las preocupaciones del equipo investigador se sintetizan en la siguiente pregunta: ¿cómo llevar a cabo una estrategia didáctica complementaria en el aula de clases de los estudiantes del grado transición de las sedes San Luis Cardonal y Barranco Negro de la Institución Educativa José María Córdoba de Merchán del municipio de Saboya, Boyacá que redunde en sus procesos de lectura significativa?

Tal pregunta demanda atender unas cuestiones subsidiarias, precisamente relacionadas con los diversos aspectos que delimitan la práctica en el grado transición de la institución: ¿Qué parámetros tienen los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) en cuanto a la lectura significativa para el grado transición?, ¿Qué características debe tener una

propuesta de aula alternativa a los DBA que permita implementar procesos de lectura significativa en el grado transición de las sedes San Luis Cardonal y Barranco Negro de la Institución Educativa José María Córdoba de Merchán del municipio de Saboya, Boyacá?, ¿cómo se evidencian los procesos de lectura significativa en los niños del grado transición de las sedes San Luis Cardonal y Barranco Negro? Estas diferentes preguntas y las respuestas ofrecidas por el equipo de investigación en el desarrollo del proceso serán abordadas en el presente documento. Por supuesto, es claro que algunas de estas cuestiones conducirán a otras. Sin embargo, ese es un asunto común a cualquier tipo de trabajo académico y sobre ello se espera dar algunas puntadas en el apartado de conclusiones.

## 2. Justificación.

La educación cumple un papel muy importante en el proceso permanente de la formación personal, social y cultural. Se fundamenta en una concepción integral de la dignidad del ser humano, de sus derechos y de sus deberes. En Colombia, la educación ha estado sujeta a diferentes cambios y reformas en las últimas décadas. En la actualidad se encuentra soportada por la llamada Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). En esta ordenanza se señalan las normas para regular el servicio público, cumpliendo con las necesidades e intereses de la sociedad y basándose en principios constitucionales sobre el derecho a la educación que tiene toda persona.

Con el fin de mejorar la calidad de la educación, el MEN propone un plan de ampliación de cobertura a través de la aplicación de los estándares mínimos y de competencias básicas para todos los niveles del sistema educativo. Estos estándares, en parte recogen elementos de los *Lineamientos curriculares* para cada una de las áreas, los cuales fueron producidos a finales de la década de 1990 como parte de la implementación de la Ley General de Educación. Luego, en la primera década del siglo XXI, con los estándares se buscó definir con mayor precisión esos desempeños básicos que se esperan de los estudiantes (especialmente en las áreas de matemáticas, lenguaje, ciencias y competencias ciudadanas) y que serían necesarios tanto para la realización personal como para incorporarse a un proyecto común como sociedad. En esa línea se establecen también los Derechos Básicos de Aprendizaje – DBA, desde el grado de transición hasta undécimo, a partir de los cuales se formulan los respectivos planes de mejoramiento. En tal sentido,



desde los DBA se espera propender por el desarrollo de competencias que les permitan a los niños y jóvenes enfrentarse a los retos y a las exigencias de la sociedad, la información y la comunicación.

En diferentes momentos de la historia, cada sociedad ha procurado definir modelos de educación, o si se quiere modelos pedagógicos, que a su vez se han ido modificando en la misma medida en que su implementación ha hecho evidentes sus aciertos y limitaciones. Con base en este principio, hacia la década de 1970 apareció en Colombia el modelo de Escuela Nueva – que recoge algunos elementos del movimiento homónimo de las primeras décadas del siglo XX – con propuestas claras, abiertas y flexibles que procuran responder a los intereses y necesidades de comunidades rurales fundamentalmente. Este modelo busca darle prioridad de atención a una población rural dispersa y se ha constituido como una propuesta que va dirigida especialmente a la primera infancia. En el modelo de Escuela Nueva<sup>1</sup> se integran los saberes previos de los estudiantes en el proceso de aprendizaje; esto con el fin de facilitar una enseñanza más activa, participativa y cooperativa en el desarrollo del pensamiento creativo, analítico e investigativo. Además, valora al estudiante como el centro del proceso de formación para que, de acuerdo con su ritmo de trabajo, tenga la oportunidad de avanzar de un grado a otro gracias a una promoción flexible que promueve procesos participativos de evaluación y autoevaluación.

---

<sup>1</sup> Para mayor información sobre el modelo de Escuela Nueva puede consultarse la página de Internet <http://escuelanueva.org/portall/es/>

En la I. E. José María Córdoba se ha venido implementando el modelo de Escuela Nueva. Ahora bien, al analizar el trabajo que se desarrollado en la básica primaria, en la misma institución se reconocen ciertas deficiencias en los estudiantes; especialmente, en el área de lenguaje. Como consecuencia, se ha visto la necesidad y, a su vez, la urgencia de fortalecer los procesos de lectura y de escritura, al reconocerse como la base fundamental para el desarrollo teórico práctico de las otras áreas. En tal sentido, las mejoras en los procesos de lectura y de escritura permiten ir avanzando paulatinamente en cuanto a la asimilación de conceptos básicos, a la capacidad de análisis, a la argumentación a la hora de elaborar comunicaciones y a la interpretación de textos. Estos cambios, con certeza, permitirán no solo mejorar la comunicación entre los educandos sino que redundaran, además, en una óptima interacción social.

Con este proyecto se ha querido aportar al plan de mejoramiento institucional, en aras de superar falencias encontradas en los niños respecto de la lectura comprensiva, Punto clave dentro de todo el proceso formativo. Se parte de la base que, mediante la fundamentación la lectura desde el nivel inicial, pueden ofrecerse a los estudiantes experiencias significativas y motivadoras en el aula de clase; para ello se han de utilizar diversas estrategias y herramientas con el fin de que se emplee la lectura no solo como fuente de conocimiento sino de formación y recreación; así los niños y niñas pueden enriquecerse en diferentes dimensiones: cultural, espiritual, socio-afectiva e intelectual, todas ellas enmarcadas en las posibilidades ofrecidas dentro del contexto escolar, familiar y social.

### **3. Objetivos.**

#### **3.1. General.**

Implementar, a partir de los Derechos Básicos de Aprendizaje, una propuesta didáctica complementaria para fundamentar la lectura significativa en los estudiantes de transición de las sedes San Luis Cardonal y Barranco Negro de la Institución Educativa José María Córdoba de Merchán del municipio de Saboya.

#### **3.2. Específicos.**

Reconocer los criterios de lectura significativa presentes en los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para el grado transición.

Diseñar y aplicar una propuesta didáctica de lectura significativa para el grado transición que atienda a los DBA y a las necesidades y condiciones de las I. E. involucradas.

Evaluar el impacto obtenido gracias a la implementación de la propuesta.

## **4. Fundamentación teórica.**

### **4.1 Antecedentes.**

Para alcanzar el objetivo principal de este proyecto fue necesario consultar información acerca de otras propuestas relacionadas con el tema de investigación. Si bien es cierto, hay una amplia producción acerca de nuevas formas y estrategias de acercamiento a la lectura desde los primeros niveles de educación formal, se ha de reconocer que en el presente trabajo solo se hace referencia a unos cuantos documentos. La razón es de orden práctico, pues por la amplitud de dicha producción no sería posible recoger todos los materiales, a lo que se agrega el interés en una perspectiva específica – como se verá más adelante en el desarrollo del documento.

El tema de la lectura inicial es tan amplio y complejo que, con certeza, daría lugar a un trabajo más propio de un estado del arte de una tesis de maestría en un énfasis de investigación; con todo, dadas las condiciones antes enunciadas para el desarrollo de una propuesta que conduzca a la fundamentación y el fortalecimiento de la lectura significativa en el grado transición, se consideró pertinente aludir a unas cuantas investigaciones que trataran el tema con un enfoque próximo a los intereses de la intervención de aula que se pretende realizar en aras de cumplir con los objetivos trazados para la investigación.

En ese orden de ideas, vale resaltar que en el ámbito internacional una búsqueda sobre el tema de interés permitió encontrar dos propuestas de aula que hacen referencia a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en el nivel inicial. Estas propuestas ofrecen estrategias para adquisición de la lecto-escritura, que permiten desarrollar el potencial del niño en los procesos básicos de asimilación del código de la lengua, tanto oral

como escrito en el grado primero. Las actividades están diseñadas a partir de una metodología específica, tomando en cuenta aspectos tan relevantes y básicos en la adquisición del aprendizaje. La lúdica es fundamental para el desempeño de los estudiantes en las actividades diseñadas y se toma en cuenta a todos los actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje (alumno-familia-maestros); además, por la estructura y el contenido de las propuestas, se observa que pueden ser utilizadas en otras instituciones educativas, haciendo las modificaciones o adaptaciones pertinentes. Estas propuestas pretenden contribuir a la reflexión del papel de la lectura y de la literatura para redefinir los modos de abordarlas en las instituciones educativas en el nivel inicial. (Correa 2000 y Lara 2008).

En el ámbito nacional, se hallaron resultados de dos proyectos: uno relacionado con el cuento como estrategia pedagógica para generar aprendizajes significativos en el grado primero; en este trabajo se pretende aprovechar las capacidades, habilidades y destrezas de los niños para ayudar al desarrollo integral mediante la literatura infantil, empleada como recurso de una estrategia pedagógica y didáctica para generar aprendizajes significativos en la lectura – en particular se hace uso del cuento.

El otro proyecto está relacionado con experiencias de lecto-escritura con los niños en el grado primero. Se propone buscar los espacios para escribir, empezando por pequeñas cosas, compartiendo esos escritos, leyéndolos, dibujándolos, dramatizándolos, declamándolos; se busca así hacer del aula un lugar donde el niño se sienta feliz (y reconocido) porque su escrito sea leído por todos sus compañeros. Esto posibilita, a su vez, que se sienta importante, reconocido y considerará su trabajo como valioso.

Ambas propuestas están enmarcadas en generar aprendizajes significativos en los procesos de lectura en el grado primero, abriendo espacios para que los estudiantes adquieran elementos y medios de expresión y mediante actividades y experiencias de lectoescritura. (Giraldo, 2010; Lozano, 2013).

## **4.2 Desarrollo teórico**

En la fundamentación conceptual de la propuesta diseñada se pusieron en juego seis aspectos que serán abordados a continuación: 1) Competencias básicas para el grado transición; 2) Fundamentos conceptuales y didácticos respecto al trabajo en el área de lenguaje en el grado transición; 3) Derechos Básicos de Aprendizaje; 4) Procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura en educación inicial; 5) Lectura significativa; 6) método de enseñanza de la lectura global.

### **4.2.1 Competencias básicas para el grado transición.**

Para empezar, debe recordarse que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) define genéricamente las competencias como “el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socio afectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores” (MEN, 2010, p. 20). Para el caso de transición, se establecen cuatro tipos de competencias básicas; cada grupo está asociado con unos funcionamientos cognitivos que deben ser registrados en relación con esas competencias. A continuación, se presentan esas competencias con sus respectivos funcionamientos cognitivos, según lo expresado por el Ministerio de Educación Nacional (2010, pp. 28-30):

- *Comunicativas*: corresponde al conjunto de conocimientos y habilidades empleadas por el niño para la construcción de significados y la atribución de sentido a su experiencia vital, los cuales pueden expresarse de forma oral y escrita. Tales significados y sentidos permiten a los niños alcanzar una comprensión del mundo que les rodea y de sí mismos, además de ofrecerles la posibilidad de entender sus propios sentimientos, deseos, pensamientos e intenciones, así como los que aquellos que les rodean y con quienes establecen interacción. Entre los funcionamientos cognitivos se resaltan la anticipación, la elaboración del discurso en la expresión de ideas y la textualización y construcción de reglas del sistema de notación.
- *Ciudadanas*: comprende aquellos conocimientos y habilidades puestos en juego por los niños cuando comprenden regularidades del mundo social; a través de esas regularidades establecen estados psicológicos para sí mismo y para otros, de acuerdo con sus actuaciones. Además, reconocen el punto de vista del otro, establecen acuerdos para solucionar un problema, comprenden emociones que aparecen en situaciones concretas y logran prever acciones futuras en la interacción con otros. Los funcionamientos cognitivos asociado a estas competencias corresponden a la identificación de emociones, el reconocimiento de la perspectiva de otro y el manejo de reglas.
- *Matemáticas*: el fundamento de esta competencia en la primera infancia, también denominada numérica, es la construcción de los números naturales,

mediante dos vías diferenciadas pero vinculadas entre sí: por un lado, la significación de elementos de la secuencia numérica verbal; por el otro, la significación de las notaciones arábigas. En este caso, los funcionamientos cognitivos están recogidos bajo las ideas de cuantificación y principios de conteo, que incluyen el uso de notaciones para comunicar cantidades, las relaciones de orden y el razonamiento aritmético (operaciones).

- *Científicas*: refiere al uso de los funcionamientos cognitivos para hacer frente a problemas y fenómenos naturales y sociales. Entre estos funcionamientos se incluyen la formulación de hipótesis, inferencia y clasificación. Se considera que, en conjunto, todos estos elementos constituyen una fuente de conocimiento en sí mismos, cuyo uso de forma reiterada contribuye a expandir el conocimiento y la comprensión en los niños de transición, lo que les conduce al desarrollo de la creatividad y de pensamiento crítico.

#### **4.2.2 Fundamentos conceptuales y didácticos del lenguaje en el grado transición.**

Aquí es importante recordar que tanto la escuela como la familia constituyen espacios fundamentales en la configuración individual del niño, siendo la segunda un poco más determinante que la primera. Con todo, el espacio escolar, en tanto constituye un ambiente educativo, cumple un papel muy importante en la formación del estudiante; en ese sentido, el docente se hace responsable de la creación de escenarios que permitan a sus estudiantes “aprender a aprender”, mediante el recurso a la resolución de problemas y la



construcción de conocimiento a partir de referencias a su entorno. Es claro también que un buen ambiente de aprendizaje favorece el trabajo autónomo y colaborativo en los niños, donde es necesario una relación cercana entre docente y estudiante que, sin desdibujar sus respectivos roles, se base en el diálogo, el respeto por el ritmo de aprendizaje y las condiciones específicas de la población que se atiende, así como el desarrollo integral (cognitivo, afectivo y social) de sus estudiantes.

Un principio para la enseñanza en las instituciones educativas, acorde con lo señalado anteriormente, es que el niño cumple un papel importante como agente de su propio proceso de formación –o como algunos señalan, construye conocimiento. Ferreiro y Teberosky (1979) afirman que el niño compara, excluye, ordena, hace categorías, reformula, comprueba, formula hipótesis y reorganiza, entre otras posibilidades del lenguaje. Junto con ello se ha de reconocer, según lo propuesto por el mismo MEN, que el aprendizaje de una lengua es producto de una interacción con el mundo, donde el sujeto busca la manera de explicar los fenómenos del mundo o trata de reacomodar sus esquemas de pensamiento. Eso es, precisamente, a lo que puede llamarse aprendizaje.

El niño, en la interacción con su entorno sociocultural, adquiere algunos conocimientos (también llamados ideas previas), los cuales, al llegar a la escuela, se asimilan y replantean con los saberes llamados científicos para dar lugar a la construcción de un aprendizaje significativo (MEN, 2010, pp. 51-52). En ese contexto, el MEN ha implementado un enfoque comunicativo de aprendizajes significativos para el área del lenguaje. La significación es un proceso por el cual el ser humano va interpretando su realidad, para transformar sus esquemas de pensamiento mediante una visión del mundo

que comprende las dimensiones cognitiva, afectiva, comunicativa y estética. Las interacciones producen la significación como un proceso que se cumple al menos en tres niveles: la representación de “las cosas” de que hablamos, la manera como concebimos las cosas de que hablamos (configuración lógica) y las razones por las cuales hablamos de las cosas de que hablamos de la manera como las concebimos. El lenguaje es aquel instrumento que permite convertir la experiencia humana en significación a través de él, el niño construye su identidad, se relaciona con el mundo conceptualiza, se inserta en su comunidad.

En diferentes oportunidades se ha señalado la reducida significación de las prácticas escolares, que habrían reducido la lectura a un acto mecánico de supuesta reproducción oral de grafías y a la comprensión al acto de recuperar –algunas veces de memoria– la información de un texto. Desde hace buen tiempo, diferentes investigaciones han señalado que para leer no es suficiente con reconocer las letras (sea por su grafía o su fonética), dado que la lectura es un complejo proceso de producción de sentido. Lectores expertos y principiantes se diferencian en la utilización y el dominio de diferentes estrategias en el acto de leer. Aquí se ha de entender por “estrategia” el esquema usado para obtener, evaluar y utilizar información conseguida en experiencias previas, con el fin de comprender el texto. (MEN, 2010, Tomo I, p. 62).

La lectura en la educación inicial cumple objetivos en las áreas social, intelectual, afectiva y motora, íntimamente relacionadas con la preparación del niño y la niña para su escolaridad regular. No se trata de un primer grado para los más pequeños, pues entre sus objetivos no está la enseñanza formal de la lectura y la escritura. Sin embargo, el docente

tiene la responsabilidad de disponer las condiciones para propiciar la introducción de niños y niñas al mundo de la cultura escrita –mediante el acceso al periódico, a letreros, cuentos y libros (Flores, 2006, p. 1).

#### **4.2.3 Derechos Básicos de Aprendizaje – DBA.**

En este caso aquellos dirigidos específicamente al grado Transición. Estos DBA son entendidos como:

[...] el conjunto de aprendizajes estructurantes que construyen las niñas y los niños a través de las interacciones que establecen con el mundo, con los otros y consigo mismos, por medio de experiencias y ambientes pedagógicos en los que está presente el juego, las expresiones artísticas, la exploración del medio y la literatura (MEN, 2016, p. 5).

Pese a que sobre los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) pueda haber algunos cuestionamientos –relativos a su función como una suerte de estándar–, están pensados para servir de orientación al docente de Transición en la configuración de ambientes de aprendizaje y de mediaciones pedagógicas con niños y niñas. En relación con la lectura y el lenguaje, se destacan dos asuntos: por un lado, se marca la importancia de que se exprese y represente aquello que se observa, siente, piensa e imagina por medio de diferentes mecanismos como juegos, música, dibujos, expresión corporal (DBA 7); por el otro lado, se destaca que el niño identifique las relaciones sonoras en el lenguaje oral y que, además, establezca relaciones con diferentes clases de textos, formatos e intenciones comunicativas (DBA 8, 9 y 10).

#### **4.2.4 Procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial.**

Estos procesos iniciarían desde la misma gestación y en ellos influyen factores de diverso orden: biológico, genético, ambiental. Tales factores son determinantes para el aprendizaje de la lectura, la cual se produce con mayor o menor facilidad según las condiciones del medio en que el niño se desenvuelve. El proceso lector se inicia, entonces, antes de cursar el primer año escolar. Para que este alcance una adecuada comprensión lectora, no solo depende del currículo o de los profesores, sino de las condiciones ambientales y culturales del medio, así como de las habilidades propias para efectuar acomodaciones mentales frente a los componentes del lenguaje escrito (Bravo, 2000. p. 52).

En el aprendizaje de la lectura es posible distinguir tres etapas: logográfica, alfabética y ortográfica. Cada una de estas etapas tiene sus propios rasgos que conducen desde el reconocimiento inicial de significados asociados a ciertos símbolos y signos visuales, hasta la retención y el reconocimiento de palabras completas. Sobre la primera de estas etapas, que corresponde al tipo de trabajo que se realiza en el grado Transición, Frith (1986, citado por Bravo, 2000, p. 54) indica que esta fase ocurre el fomento del interés del lector en el universo escrito y reconoce, de manera global, algunas configuraciones gráficas, además de establecer relaciones entre lenguaje escrito y lenguaje oral. En esta etapa, el lector tiene ciertas ideas acerca de lo que se puede leer y lo que no, y aprenderá a reconocer algunas palabras como su nombre, logotipos de productos utilizados, títulos de cuentos muy familiares, etc. Aunque el niño no es capaz de descifrar para acceder al significado de las palabras, sí recurre a la búsqueda de información y establece hipótesis a

través de los formatos, los dibujos, el contexto o el adulto al que le pueden preguntar (Jamundí, 20014, p. 12).

Para el aprendizaje lector inicial, sería preciso aplicar diferentes estrategias que introduzcan en el lenguaje escrito. A partir de la revisión realizada se encuentran las siguientes formas de realizar esa introducción:

- a) *Estrategia lectora fonológica*: Se debe tomar conciencia que para decodificar las palabras escritas hay que transformar las letras en sonidos asociados con el propio lenguaje oral. Esta se aplica para discriminar, segmentar, modificar e integrar las secuencias fonográficas de las palabras que culminan con su integración y su articulación, lo cual permite reconocerlas auditivamente (Hoyen, Lundberg, Stanovich Bjaald, 1995; Bravo, 2000, pp. 57-58).
- b) *Estrategia visual ortográfica*: Requiere que los niños reconozcan los signos gráficos pronunciables dentro de un contexto ortográfico. La retención visual ortográfica de las palabras en la memoria no se hace independientemente de la discriminación de sus fonemas y silabas, sino que, de acuerdo Ehri (1998), es un reconocimiento visual que se efectúa por vía fonológica. El éxito de este procesamiento depende de que los niños recuerden su pronunciación y, en los posible, su significado lo mismo que la atención visual a las diferencias ortográficas entre las palabras (Bravo, 2000, pp. 59-60).
- c) *Estrategia semántica*: Implica asociar la secuencia fonográfica con su significado, pues sin este no hay lectura, solamente decodificación, como sucede con los niños hiperléxicos. Para efectuar este proceso no basta con que

se tenga conocimiento del vocabulario del texto, es necesario establecer el acceso de las palabras y frases con la red semántica personal. Algunas investigaciones muestran que recurrir al contexto favorece el reconocimiento de las palabras en los niños que son buenos lectores, pero que no sucede lo mismo con los que tienen dificultades para leer (Stanovich, 1986; Tunmer y Chapman, 1998). Es decir, mientras los niños no dominen el procesamiento fonológico y el visual ortográfico de las palabras, no podrían suplir exitosamente estas deficiencias, recurriendo al contexto para reconocerlas (Bravo, 2000, p. 62).

#### **4.1.5 Lectura significativa.**

Esta se puede definir como un proceso que no se queda en la mera lectura, sino que trasciende; es decir, tiene en cuenta el contexto donde se desenvuelve el estudiante. En fin, es una lectura que tiene sentido para los estudiantes y no una simple obligación. La base de esta idea es el aprendizaje significativo, el cual se plantea a partir de las teorías de Benjamin Bloom, Robert Gagne, David Ausubel, Carl Rogers y Lev Vygotsky, quienes, desde distintos ángulos teóricos, buscan darles a los estudiantes un lugar como creadores en la práctica de la lectura.

La lectura y la escritura han sido reconocidas como una interrelación comunicativa donde dos habilidades del lenguaje (leer y escribir) no pueden estar la una sin la otra (de ahí que en algunos casos se hable de lecto-escritura). Como bien se sabe, son procesos continuos y estrechamente vinculados, donde si se da un paso con la lectura entonces se debe avanzar con la escritura; esto posibilita desarrollar en los niños estas habilidades y alcanzar consigo un aprendizaje significativo (Montealegre, 1995, pp. 11-19).

Parafraseando a Emilia Ferreiro, el ser humano debe ser lector y crítico de todo aquello que lee, de manera que encuentre el significado de la palabra escrita; es decir, la lectura es un acto donde el ser humano acepta la asignación de encontrarle sentido y coherencia a lo que el autor refleja en su escrito. Por tanto, el lector debe reaccionar al momento de leer, buscando sentido de lo que se quiere expresar. Siempre tomamos la lectura como una actividad que nos permite identificar, decodificar y analizar lo que otra persona quiere decir, debemos tener en cuenta que no se trata de decodificar signos, sino que se nos invita a tomar responsabilidad de buscar el sentido del texto, para que mediante la argumentación podamos transformar los conocimientos previos por aquellos aprendidos (Guzmán, 2009).

Antes de llegar a las aulas de clase, los niños inician su aprendizaje de lectura y escritura de acuerdo con los contextos en que se desenvuelven. Es usual encontrar que a quienes viven en entornos urbanos se les facilita entrar en contacto con factores que inciden significativamente en la lectura: T.V., avisos publicitarios, uso de medios tecnológicos, ambientes familiares que les permiten distinguir los dibujos de las letras y los números, etc. En cuanto a los niños que viven en el campo, estos regularmente no encuentran el mismo acceso a esos medios que facilitarían el proceso de lectura a temprana edad. El docente juega aquí un papel importante en el aprendizaje de la lectura en los niños, en tanto debe echar mano de los recursos que tiene a su alcance para continuar la formación de su proceso lector. Por supuesto, no es algo que se haga exclusivamente en el primer grado; por eso, el llamado grado transición se convierte en un campo de práctica y de exploración para la lectura y la escritura.

#### **4.1.6 Método de enseñanza de la lectura global.**

El método global consiste en aplicar a la enseñanza de la lectura y escritura el mismo proceso que sigue en los niños para enseñarles a hablar. Fue introducido por Ovidio Decroly. Sin embargo, los precursores de este método fueron Jacotot (1770-1840) el religioso Fray José Virazloing (1750) y Federico Gedike. Data del siglo XVIII aunque no fue hasta el siglo XIX cuando se organizó definitivamente. En Bélgica, el método global fue aplicado antes de 1904 en el Instituto de Enseñanza Especial de Bruselas dirigido por Ovidio Decroly. Este método es conocido también como método de oraciones completas y método Decroly.

Decroly afirma que solo se puede aplicar el método global en la lecto escritura si la enseñanza se centra en los intereses y necesidades de los estudiantes. Se centra en las características del pensamiento del estudiante teniendo en cuenta que en la edad temprana en la mente todo está relacionado con todo, pero esto varía de acuerdo con los conceptos de los adultos, se perciben las diferencias y semejanzas, los colores, formas, etc. (Zapata, 2012).

El método global, pretende basar el aprendizaje en el proceso de la globalización, primordial en la educación infantil, en la cual los intereses y necesidades del niño son vitales. Los métodos analíticos o globales se caracterizan porque desde el primer momento se les presenta al niño y la niña unidades con un significado completo. De este modo, el método global trabaja con palabras que se apoyan en imágenes que las identifiquen para que el niño comprenda el concepto total desde el principio. En algunos casos, los profesores pueden hacer en clase el uso de carteles con palabras que tengan relación con el



mundo de los pequeños —el nombre de cada alumno escrito en su mesa, el nombre identificativo de cada objeto del aula, por ejemplo—. Así, gracias a su memoria visual, los niños reconocen palabras e, incluso, frases y las relacionan con las imágenes. El niño ve una palabra escrita debajo de un dibujo, sabe de qué palabra se trata, aun cuando no sepa qué letras componen dicha palabra.

Tras varias repeticiones, se puede esperar que los niños estén preparados para leer frases o, incluso, textos con las palabras aprendidas. De esta forma, los niños aprenden por curiosidad y por comprensión y entienden perfectamente lo que leen. Por tal razón, algunos consideran que es un método más natural: sigue el mismo proceso que el aprendizaje del lenguaje que se basa en repetir las palabras que oímos continuamente.

Sin desconocer que, como todo método, el sistema global también presenta algunos problemas, se ha de abonar el hecho de que con esta forma de trabajo el niño se siente interesado por aquello que a lo que le toma sentido, lo cual ayuda a tener una lectura más fluida y comprensiva desde el principio.

Ahora bien, junto a estos referentes de orden más conceptual, también es necesario algunos otros que se encuentran más del lado de lo metodológico, desde los cuales se definen algunas de las formas de operar que aparecen en la propuesta diseñada —que además estaría en permanente proceso de retroalimentación y ajuste. Entre estos se destacan:

*El aprendizaje colaborativo.* Al respecto, es importante considerar la referencia que Herrera hace a Vigotsky cuando señala que: “El aprendizaje despierta una variedad de procesos de desarrollo que son capaces de operar sólo cuando el niño interactúa con otras

personas y en colaboración con sus compañeros” (2003). Esta definición es importante, por ejemplo, en un sistema como el de aulas multigrado conocido como escuela nueva, donde el docente se ve enfrentado a trabajar a la vez con diferentes grados y por esto se ve la necesidad de recurrir al aprendizaje colaborativo, guiando a los estudiantes para integrarse en grupos y desarrollar sus habilidades mediante la cooperación entre ellos, contribuyendo a la formación personal y académica. Es aquí donde el rol del docente pasa de ser un informante y centro del saber y el conocimiento a ser un facilitador del aprendizaje, a motivar la participación, crear las condiciones y el clima para brindar ambientes apropiados de aprendizaje. El trabajo colaborativo juega un papel importante en la formación de los estudiantes, donde junto con sus compañeros de los otros niveles comparten saberes y experiencias que contribuye de manera enriquecedora y significativa al conocimiento.

*Estrategias didácticas.* Las cuales pueden entenderse como acciones planificadas por el docente con el objetivo de que el estudiante logre la construcción del aprendizaje y se alcancen los objetivos planteados. Una estrategia didáctica es, en un sentido estricto, un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida. Su aplicación en la práctica diaria requiere del perfeccionamiento de procedimientos y de técnicas cuya elección detallada y diseño son responsabilidad del docente. (UNED, 2003, p.1).

*La lúdica.* Es una dimensión que cada día ha venido tomando mayor importancia en los ambientes educativos, particularmente porque parece escapar a la pretensión instrumentalista que caracteriza a la escuela (Duarte, p. 14). La lúdica es un medio de motivación que captura el interés del niño y hace que el proceso de aprendizaje sea más

significativo. Incorporar el juego como un elemento que permite generar ambientes de aprendizajes lúdicos, es un recurso educativo que se ha venido aprovechando en los procesos de formación en los niveles de preescolar y primaria.

*Las TIC.* Ofrecen la posibilidad de profundizar en la interactividad, otra característica de los nuevos medios, adquiere un sentido pleno en el terreno educativo, para la creación de ambientes de aprendizaje de calidad y pertinencia social (Duarte, p. 17). Actualmente, el uso de los medios de información en las prácticas pedagógicas se ha convertido en un recurso indispensable para el desarrollo de competencias de los estudiantes. La revolución educativa propone mejorar los aprendizajes fomentando el uso eficaz de los medios electrónicos como son: la televisión. Los computadores, la radio y el celular en el aula de clase. El aporte que le da el lenguaje audiovisual en el aula es grande, se utiliza para construir conocimiento, para reflexionar, para hacer investigación son múltiples los usos que pueden hacer los docentes de este instrumento, pero se debe implementar de forma responsable y adecuada. Partiendo que es un abanico de posibilidades y recursos para seleccionar de acuerdo a los retos que nos vemos enfrentados a diario.

*Programa de JClic.* Es una estrategia para la creación de actividades educativas de multimedia, desarrollado en Java. Lo conforman un conjunto de aplicaciones informáticas que sirven para realizar diversos tipos de actividades educativas tales como: rompecabezas, asociaciones, ejercicios de texto, palabras cruzadas, crucigramas, sopas de letras.

Este programa se diseñó como una forma de repaso en la verificación de resultados mediante la aplicación de una serie de estrategias relacionadas con las actividades de los

talleres de la propuesta “Abejitas Lectoras” para que los estudiantes refuercen los saberes, reconozcan y asocien las palabras con la imagen, hacia la significación de aprendizajes.

## **5. Metodología**

### **5.1 Enfoque y tipo de investigación**

El enfoque del presente proceso investigativo es de carácter cualitativo porque se presentan descripciones interpretativas y, además, se trata de identificar la naturaleza de las realidades estudiadas. Se ha de recordar aquí que el enfoque cualitativo posee una estructura dinámica; cuando se aplica en el ámbito educativo, puede dar razón de los comportamientos y de las manifestaciones de los estudiantes en su entorno social para que desde la investigación se procure concluir el porqué de las cosas.

Realizar una investigación desde esta perspectiva posibilita adelantar un proceso de producción de significados que apunta a la indagación e interpretación de fenómenos ocultos a la observación de sentido común. Además, se caracteriza por trabajar con instrumentos de análisis que no buscan informar acerca de la extensión de los fenómenos (cantidad de fenómenos), sino más bien interpretarlos en profundidad y detalle; esto con el fin de dar cuenta de comportamientos sociales y prácticas cotidianas (Fontas, s. f., párr. 3).

Cuando el enfoque cualitativo se lleva a una investigación desarrollada en el aula, permite acercarse al diagnóstico del problema para determinar las habilidades, oportunidades, fortalezas y actitudes de los estudiantes frente a eventos y circunstancias que se presentan en el contexto escolar. De igual manera, permite diseñar diversas actividades por desarrollar dentro de la institución; prácticas que más tarde pueden someterse a la observación, la reflexión y el cambio.

Asimismo, la investigación se inscribe en la línea de la investigación acción; en especial cuando se reconoce este tipo de investigación como una actividad colectiva

caracterizada por la participación reflexiva, que apunta a la búsqueda de un cambio y al compromiso de generar un plan de acción que se encamine positivamente a la integridad de los estudiantes y el docentes. En tal sentido, en el ámbito educativo se utiliza para describir una serie de actividades que realiza el docente dentro del aula de clase con fines como: el desarrollo curricular, profesional, los planteamientos de programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Elliot define la investigación-acción como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (citado por Rodríguez, 2010, p. 3).

Según Kemmis (1984), la investigación-acción no solo se constituye como ciencia práctica y moral, sino como ciencia crítica. Este autor la considera como una forma de indagación y autorreflexión realizada por quienes participan en las situaciones sociales para mejorar su labor en las instituciones en que estas prácticas se realizan. En este sentido, la intensión consiste en realizar un análisis del trabajo en el aula de clase y detectar falencias que pueden estar generando diversos problemas sociales en el aprendizaje de los estudiantes y, de este modo, replantear nuevas estrategias metodológicas que contribuyan a modificar o a cambiar los problemas sociales educativos.

Par adelantar la actividad de aula, la investigación diseñó y aplicó una propuesta didáctica complementaria para fundamentar la lectura significativa en los estudiantes del grado transición de las sedes San Luis Cardonal y Barranco Negro de la Institución Educativa José María Córdoba de Merchán del municipio de Saboya. Estrategia que se ampliará de manera sistemática más adelante. Asimismo, se proyectaron y aplicaron dos instrumentos de recolección de la información:

*Grupo focal.* En términos sencillos, la técnica de grupo focal se puede definir como un tipo de entrevista grupal utilizada para establecer una comunicación entre investigador y participantes con el propósito de obtener información. En este contexto, tal técnica se concibe como un espacio de opinión utilizada con el fin de captar el pensar, el sentir y el vivir de un grupo de individuos que comparten un espacio y una realidad. Mediante el uso de un cuestionario, en esta técnica el investigador busca provocar auto-explicaciones por parte de los participantes (entrevistados) para obtener de sus respuestas datos cualitativos.

Álvarez y Jurgenson (2009, pp. 128-129) reconocen el grupo focal como artificial, dado que como tal no existe ni antes ni después de la sesión de entrevista, de la conversación. Por su parte, para Sampieri, Collado y Lucio, lo ideal a la hora de trabajar con un grupo es utilizar entre 3 y 12 personas para que el grupo de enfoque sea efectivo (2010, p. 425).

En este proyecto el trabajo con grupo focal se adelantó con los docentes que orientan transición de las diferentes sedes de la Institución Educativa José María Córdoba. Para ello se recurrió a la aplicación de entrevistas colectivas y semiestructuradas, previamente diseñadas y, en algunos casos, se utilizaron recursos para facilitar la recolección de la información.

*Diario de campo.* El diario de campo es un instrumento de recolección de información muy utilizado por los investigadores para registrar hechos que sean susceptibles interpretarse. En este sentido, consiste en una herramienta con la cual se pueden sistematizar experiencias para luego analizar los resultados. Al utilizarse como un instrumento que permite sistematizar día a día ciertas prácticas adelantadas por un

individuo o un grupo específico –puede ser una comunidad o el actuar mismo de los investigadores–, permite mejorar las prácticas observadas; además de enriquecerlas e, incluso, brindar alternativas para transformarlas. Según Bonilla y Rodríguez:

[...] el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo (1997, p. 129).

Existen diversas maneras o modos de registrar el trabajo que se realiza en la situación observada. Una posibilidad sería la de anotar en el diario de campo las actividades por su cronología; esto implica escribir el día a día lo que se está haciendo y separar punto por punto para diferenciar perfectamente las diferentes actividades. Otro de los métodos consistiría en registrar todas las actividades realizadas durante un periodo determinado; ello implica clasificarlas una por una en categorías, según el tipo de actividad: aprendizaje, observación, intervención, etc. Estas formas de trabajo demandan describir cada actividad y señalar el objetivo que se persigue con la observación.

## **5.2 El contexto de la investigación**

La Institución Educativa José María Córdoba se encuentra ubicada en vereda Merchán del municipio de Saboyá, Boyacá. Fundada por la resolución No. 0173 del 20 de enero de 19881, aprobada según resolución 000159 del 5 enero del 2009. Se identifica con el NIT 820001967-6.



La institución está ubicada en región caracterizada por un clima frío de páramo: tiene temperaturas que oscilan entre los 6° y 14° centígrados y altitud de 2400 metros sobre el nivel del mar. El territorio del municipio se caracteriza por ser montañoso y ondulado y los suelos en su gran mayoría son aptos para el cultivo de papa, maíz y cría de vacunos. El régimen de lluvias y de temporadas secas de la región corresponde al mismo del altiplano cundiboyacense.

Las sedes focalizadas para el desarrollo del proyecto de lectura significativa son: Barranco Negro y San Luis Cardonal. La sede Barranco Negro está ubicada al sur de la sede principal y al sur oriente de la cabecera municipal a una distancia aproximada de 14 kilómetros. La planta física cuenta actualmente con tres aulas de clase, un kiosco digital, un aula para el programa IRAKA de atención a la primera infancia, un restaurante escolar, una unidad sanitaria y una cancha deportiva. Se atienden seis grupos de trabajo: transición, 6 alumnos; segundo, 9; y tercero, 5 –grupos asignados a la docente Leidy Amanda Valero–; y primero, 6; cuarto, 11 y quinto, 12 –grupos que trabajan con el docente Álvaro Poveda Camargo–. Son un total de 49 estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 5 y 11 años. Los niños provienen de las veredas Merchán, Vínculo y Chebre.

La otra sede, San Luis Cardonal, se encuentra ubicada al sur occidente de la sede principal de la I. E., a una distancia de 6 km, aproximadamente, y al oriente de la cabecera municipal a una distancia de 4 km. La planta física está conformada por 2 aulas de clase, un salón adaptado para informática, una cocina, un comedor, una unidad sanitaria, un patio y una cancha deportiva. Su población escolar es de 33 estudiantes, cuyas edades oscilan entre 5 y 11 años, está distribuida en 6 grados de aprendizaje: grado cero, 3 alumnos;

primero, 7; y segundo, 7; –grupos asignados a la docente Sonia Elena Pineda Roncancio– y tercero, 4; cuarto 4 y quinto, 8 –asignados al docente José Euclides González–.

Los padres de familia del área de influencia de las sedes son personas de estrato social 1 y 2, según el Sisbén; con nivel de escolaridad, en algunos casos, analfabeta, básica primaria y secundaria, de acuerdo con información de la ficha familiar de las sedes. La mayoría vive en casa propia en precarias condiciones (no cuentan con sanitarios). Su principal actividad económica es el cultivo de pequeñas parcelas con papa, mora, alverja y maíz y, en menor proporción, el cuidado de ganado vacuno. Además, en su tiempo libre los niños deben colaborar a sus padres con labores propias del campo.

La muestra seleccionada para esta investigación son niños y niñas entre 5 y 6 años, correspondientes al grado transición de la sede San Luis Cardona integrada por 2 niños y 1 niña; quienes comparten aula de clase con los niños de los grados 1° y 2° y la sede Barranco Negro comprendida por 3 niñas y 3 niños, donde comparten saberes con los estudiantes de 2° y 3° en aula multigrado; ya que por ser escuelas del área rural se trabaja con el modelo de Escuela Nueva. Los estudiantes son señalados en el diario de campo con anonimato (E1, E2,...).

### **5.3 Fases de la investigación**

#### **5.3.1. Fase diagnóstica.**

*Grupo focal.* Como punto de partida, se conformó el grupo focal integrado por los compañeros docentes de nivel de básica primaria de la Institución Educativa José María Córdoba quienes participaron en el proceso de una entrevista estructurada en tres momentos: individual, grupal y general. La primera, consiste en aplicar una entrevista a











cada uno de los compañeros donde ellos nos aportaron sus ideas desde su experiencia en el aula con los estudiantes; la segunda, se organiza dos grupos para que ellos compartan las respuestas obtenidas en cada pregunta y establecer acuerdos y la tercera donde se hace una confrontación entre los dos grupos para llegar a concluir. Además, con este grupo también se realiza un análisis de los contenidos de los textos que facilita el Ministerio de Educación Nacional para el grado primero. Esta actividad se adelantó con el fin de reconocer la perspectiva que tienen los docentes de primaria de la I. E. acerca del proceso de lectura inicial.

*Conducta de entrada.* Se consideró pertinente en esta fase diagnóstica aplicar una prueba de entrada a los estudiantes de transición. Con ella se pretendía indagar acerca del nivel de competencia lectora con que llegan los estudiantes a la educación formal. Esta actividad consistió en presentar a los niños una hoja con imágenes relacionadas con su medio social y, a la vez, un grupo de palabras correspondientes a los nombres de dichas imágenes para que los niños las correlacionaran según su conocer. Lo anterior con el fin de formalizar un análisis diagnóstico de los saberes previos con los que cuentan los niños al llegar a la educación formal.

Se pudo observar que los niños realizan interpretación de la imagen y la relacionan con el medio que lo rodea, pero no reconocen el grafema o fonema que identifica el nombre de las imágenes.

**Cuadro 1 Taller de conducta de entrada**

TEMA	CONDUCTA DE ENTRADA
OBJETIVO	Indagar acerca de la competencia lectora que traen los niños al llegar a la educación formal.
ACTIVIDADES	1. Juego de imitación de animales. 2. Descripción de imágenes

	3. Aplicación de guía de relación imagen - palabra				
					
					
	Caballo	Pollo	Oveja	Vaca	Perro
	Papá	Mamá	Manzana	Fresa	Naranja
CIERRE	Valoración de resultados				
RECURSOS	Fotocopias, hojas, colores tijeras, pegante.				

### 5.3.2 Fase de diseño de la propuesta “Las abejitas lectoras” y su relación con los DBA.

Bien se sabe que la competencia lectora es primordial para el desarrollo de las competencias básicas. Además, la lectura es significativa cuando el estudiante incorpora su vocabulario y lo contextualiza de forma global; es decir, da sentido a las palabras que utiliza en su cotidianidad. Así, en el desarrollo de este proyecto, a partir de la investigación-acción, se pretende interactuar con los estudiantes de transición mediante la aplicación de una propuesta didáctica denominada “Abejitas Lectoras”, basada en la etapa logográfica de la lectura; etapa en la cual el niño hace un reconocimiento visual de las palabras como un todo, pero sin interpretar necesariamente el código.

De igual forma, se reconoció que los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), estipulados por el Ministerio de Educación Nacional para el grado transición, tienen dentro de algunos de sus propósitos que las niñas y los niños conciban la lectura de manera global y significativa. De ahí, que la propuesta didáctica de la cual se está informando en el presente protocolo se constituye en una alternativa complementaria que permitirá desarrollar potencialmente el proceso de lectura en el nivel inicial. Se puede reconocer como una forma de explorar, comprender y construir integralmente el aprendizaje de los niños y niñas en relación con el mundo que los rodea para satisfacer necesidades, intereses e inquietudes y establecer relaciones en busca de una verdadera transformación académica con sentido (VER ANEXO 2).

*Diseño básico de los talleres.* Con el interés de cumplir con el objetivo principal de la propuesta, se diseñaron diez (10) talleres con la siguiente esquema básico: tema, objetivo, actividades, cierre y recursos donde se presenta actividades de motivación y enlace con los saberes previos; desarrollo, se trabaja con estrategias prácticas que sirve de apoyo para que el niño asimile mejor el aprendizaje y finalmente el cierre, que permite la verificación y el desarrollo de competencias en los niños para relacionarlas con su diario vivir.

**Cuadro 2 Estructura básica de los talleres diseñados**

ESTRUCTURA BÁSICA <sup>2</sup>	FINALIDAD
Taller No.	Corresponde al número del taller

---

<sup>2</sup> Similar para todos los talleres de la propuesta.

Tema	Se refiere al título del taller
Objetivo	Es lo que se pretende lograr con el desarrollo del taller
Actividades	Están relacionadas con la inducción desde los conocimientos previos hasta la fijación de conceptos mediante estrategias prácticas de aula.
Cierre	verificación de aprendizajes significativos
Materiales	Recursos utilizados para el desarrollo de los talleres.

*Matriz de diseño de talleres “Las abejitas lectoras”.* El planteamiento de los talleres se hace a partir de cuatro ejes temáticos: el primero se denomina “me conozco”, se proyectó para las semanas 1, 2 y 3 y se dividió en tres talleres. El primero es el nombre de los niños –por la importancia que tiene cada uno de ellos para identificarse; además, por el hecho de que lo diferencia y se familiariza con sus compañeros–; también permite identificar el sonido de las letras fortaleciendo la conciencia fonológica. El segundo taller es “El espejo”; enfatizando las partes del cuerpo; permite identificar, señalar y mencionar las principales partes teniendo en cuenta la cantidad. La tercera “Actores y talentos”, esta actividad desarrolla las habilidades y talentos para expresar sus gustos, actitudes y aptitudes mediante el canto, recitar, colorear y bailar.

El segundo eje temático se refiere a “Cómo es mi familia”, proyectado para las semanas 4, 5 y 6 y donde se trabajaron tres actividades. Se inició con el “Grupo familiar”, cuya finalidad consistió en conocer los integrantes de la familia y la importancia de formar parte de ella. Luego se trabajó la actividad “El vestido que me abriga”, con la cual se les permitía relacionar las prendas de vestir con las palabras que las nombran. Finalizó este eje con los “buenos modales”, se procuraba que los niños interiorizaran y pusieran en práctica pautas de conducta adecuadas en el hogar y en la escuela.

En el tercer eje “Cómo es mi casa”, semanas 7, 8 y 9, se trabajaron tres actividades. La “casita para vivir” que les permitía identificar algunas de las partes de la casa. Los “Elementos de aseo” donde se encamina adquirir hábitos de aseo en los niños y llevar una vida saludable. Se finalizó con “Mis juguetes”, donde reconocen algunos objetos importantes para el juego y los relaciona con sus nombres.

El cuarto eje, “Las cosas que me rodean”, desarrollado durante la semana 10, permite identificar los nombres de algunos elementos del salón que más frecuentemente utiliza en el desarrollo de las actividades diarias. A continuación, se indican los aspectos centrales de la propuesta.

El diseño de estos ejes temáticos está enfocado en los DBA de transición No. 7, 8, 9 y 10 los cuales se deben trabajar sin desconocer los intereses y necesidades de las niñas y niños, para la cual el docente se debe preocupar ambientes de aula que favorezcan su desarrollo integral, en aras de construir aprendizajes significativos basados en el conocimiento del contexto.

**Cuadro 3 Matriz de diseño de talleres *Las abejitas lectoras***

SEMANA	EJE TEMATICO	TALLER	OBJETIVO	PALABRA SIGNIFICATIVA
1	ME CONOZCO	TENGO UN NOMBRE	Reconocer su propio nombre y diferenciarlo con el de sus compañeros	Nombre de cada estudiante y el de sus compañeros. Ejemplo: MAUREN, Mauren.
2		EL ESPEJO	Identificar y señalar las partes del cuerpo relacionándolas con las palabras que las nombran.	Cabeza, manos, boca.
3		ACTORES	Identificar en	Bailar, colorear,

		<b>TALENTOSOS</b>	cada uno de los niños sus gustos, actitudes y aptitudes para que se expresen libre y espontáneamente.	recitar.
4	<b>COMO ES MI FAMILIA</b>	<b>MI GRUPO FAMILIAR</b>	Reconocer su grupo familiar y la importancia de formar parte de él.	Papá, mamá, hermano, hermana
5		<b>EL VESTIDO ME ABRIGA</b>	Relacionar imágenes de las prendas de vestir con las palabras que las nombran.	Pantalón, falda, zapatos.
6		<b>BUENOS MODALES</b>	Interiorizar en los niños buenos modales o pautas de conductas adecuadas en el hogar y en la escuela	Por favor y gracias
7	<b>COMO ES MI CASA</b>	<b>CASITA PARA VIVIR</b>	Identificar las diferentes partes de la casa y relacionarlas con la palabra que los nombra.	Casa, baño.
8		<b>PRACTIQUEMOS HABITOS DE ASEO.</b>	Fomentar hábitos de aseo en los niños y familiarizarse con los nombres de algunos de sus elementos	Cepillo, jabón.
9		<b>APRENDO JUGANDO</b>	Permitir que los niños compartan a través del juego una sana convivencia y a la vez reconozcan el	Carro, muñeca, pelota,



			nombre de sus juguetes preferidos.	
10	LAS COSAS QUE ME RODEAN	CUIDO MIS ÚTILES ESCOLARES	Identificar el nombre de los útiles escolares más comunes.	Cuaderno, lápiz, colores

Como se puede deducir, con esta propuesta se busca que los niños asimilen palabras de su entorno, las interioricen por medio de diferentes actividades didácticas planeadas, se apropien de su significado y puedan llegar a una lectura contextualizada que les permitan adquirir con mayor facilidad la competencia lectora. De ahí que, al pasar al nivel de básica, los estudiantes de transición ya hayan adquirido inicios de una lectura global y estén más familiarizados con vocabulario que faciliten el aprendizaje de nuevos conceptos a los que se verán enfrentados con las actuales exigencias educativas. Se considera pertinente actuar desde la base con la finalidad de que a mediano y largo plazo se mejore la lectura comprensiva, interpretativa y crítica en el nivel básico y medio de la institución.

*Diseño de los talleres de la propuesta didáctica complementaria.*

TALLER	No. 1
EJE TEMÁTICO	TENGO UN NOMBRE
TEMA	TENGO UN NOMBRE
OBJETIVO	Reconocer su propio nombre y diferenciarlo con el de sus compañeros
ACTIVIDADES	1. Realización de un dialogo con los niños para que se presenten y se conozcan mejor. 2. Entrega Se le da a cada niño un carné con su nombre para que lo porten en un lugar visible.



3. Práctica del juego “las galletas” para que los niños identifiquen su nombre y el de sus compañeros. Sentados en forma circular entonara la siguiente ronda. **LAS GALLETAS**

-Nayelly se comió las galletas sin decir.

- ¿Quién yo? - Si tú.

-Yo no fui. - ¿Entonces quién?

-Fue Santiago. Continúan hasta que todos participen.

4. Escritura de los nombres de los niños en el tablero para jugar con ellos y compararlos. **EJEMPLO:** Nombres largos y cortos, los que inician por el mismo sonido, número de letras, silueta y letras similares.



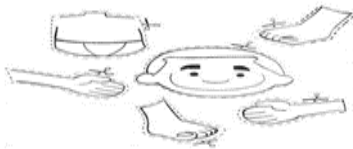
5. Retiñe tu nombre, cuenta las letras y pinta las caritas de acuerdo al número



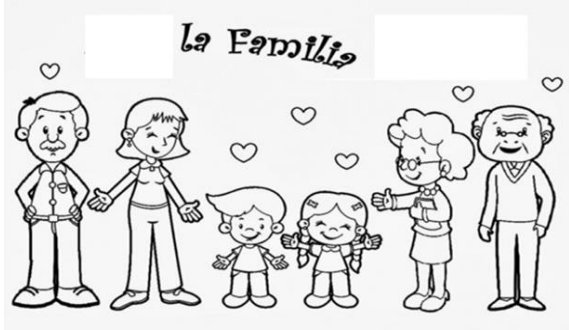

6. Dibújate en el círculo, escribe tu nombre en el rectángulo y pega tu fotografía en el recuadro.

CIERRE	<p>A partir de un grupo de diferentes palabras con los nombres de todos los niños; cada uno debe buscar su propio nombre y reteñirlo.</p> <p><i>Santiago, Nayely</i></p>
RECURSOS	<p>Cartulina, marcadores, colores, hojas, fotocopias, tablero, escarapela.</p>

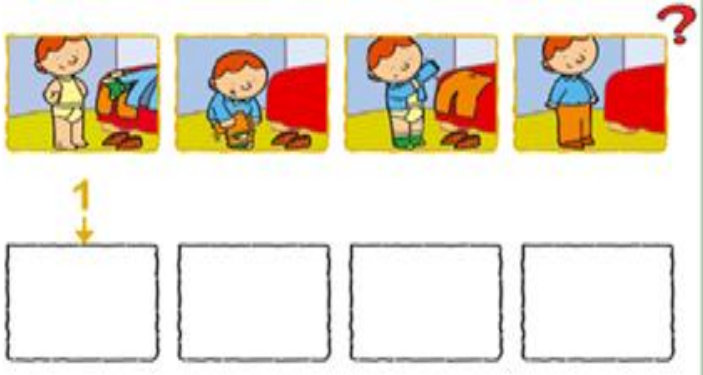

TALLER	No. 2
EJE TEMATICO	TENGO UN NOMBRE
TEMA	EL ESPEJO
OBJETIVO	Identificar y señalar las partes del cuerpo relacionándolas con las palabras que las nombran.
ACTIVIDADES	<ol style="list-style-type: none"> <li>Mediante el uso de un espejo los niños se observan y establecen semejanzas y diferencias entre sus compañeros.</li> <li>Luego los niños identifican, señalan y mencionan las principales partes del cuerpo, haciendo énfasis en la noción de cantidad</li> <li>Enseñanza de la canción “Las partes del cuerpo” para que los estudiantes las relacionen con algunas de sus funciones.</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>Los niños colorean la silueta de su cuerpo según el sexo e instrucciones inculcando hábitos de aseo y cuidados del cuerpo.</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>Cada niño trabaja en el computador un software de las partes del cuerpo y prendas de vestir.</li> <li>Diseñar fichas con imágenes de algunas partes del cuerpo con el</li> </ol>

	<p>nombre y letra sueltas del abecedario para que los niños jueguen a componer palabras.</p> <p>7. Elaborar un mural con fotografías de la cara de los estudiantes y su respectivo nombre</p>
<b>CIERRE</b>	<p>Se les entrega una hoja con las diferentes partes del cuerpo y las colorean, luego las recortan y por último las pegan hasta formar el cuerpo.</p> <p>PINTA Y RECORTA</p> 
<b>RECURSOS</b>	Humanos, fotocopias, tijeras, colores, lápiz, libros, grabadora, computador, papel, cartulina, marcadores etc.

<b>TALLER</b>	No. 3
<b>EJE TEMÁTICO</b>	TENGO UN NOMBRE
<b>TEMA</b>	ACTORES TALENTOSOS
<b>OBJETIVO</b>	Identificar en cada uno de los niños sus gustos, actitudes y aptitudes para que se expresen libre y espontáneamente
<b>ACTIVIDADES</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desarrollo del juego “Simón dice” para que los niños sigan instrucciones de direccionalidad: arriba, abajo, derecha, izquierda, adelante, atrás, entre otros</li> <li>2. Proyectar a los niños imágenes de acciones para que ellos las interpreten y describan lo observado. Ejemplo: bailar, correr, cantar, pintar, etc.</li> <li>3. Se desarrollan algunas acciones proyectadas en las imágenes: bailar, declamar, modelar.</li> <li>4. Se organiza un día de logros, donde ellos actuaran frente a todos los estudiantes de la escuela con la actividad preferida.</li> </ol>
<b>CIERRE</b>	Se evaluara el desempeño, interés y participación de los niños durante el desarrollo de las actividades.
<b>RECURSOS</b>	Grabadora, video beam, humanos, plastilina, laminas.

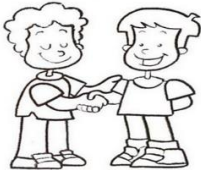



TALLER	No. 4
EJE TEMATICO	COMO ES MI FAMILIA
TEMA	MI GRUPO FAMILIAR
OBJETIVO	Reconocer grupo familiar y la importancia de formar parte de este.
ACTIVIDADES	<p>1. Proyección y aprendizaje de video – canción “La Familia” y socialización con los niños sobre su grupo familiar.</p> <p>2. Se le entregará a cada niño una hoja con la imagen de un grupo familiar para que identifiquen y los nombren haciendo relación con la escritura.</p>  <p>3. A partir de la imagen del árbol genealógico y recortes de revistas los niños organizarán su grupo familiar</p>  <p>4. Los niños resolverán una actividad de relación de la imagen con la palabra y la silueta correspondiente</p> <p>5. Actividad práctica. A partir de fichas con imágenes de algunos miembros de la familia con el nombre y letra sueltas del abecedario los niños juegan a componer estas palabras.</p>
CIERRE	En el cuaderno se pegan imágenes de los principales miembros de la familia para que ellos retiñan y escriban la palabra que los nombra y asimismo los niños leerán estas palabras en fichas.
RECURSOS	T. V. computador, fotocopias, colores, revistas, fichas, cuaderno, tijeras

TALLER	No. 5
EJE	COMO ES MI FAMILIA

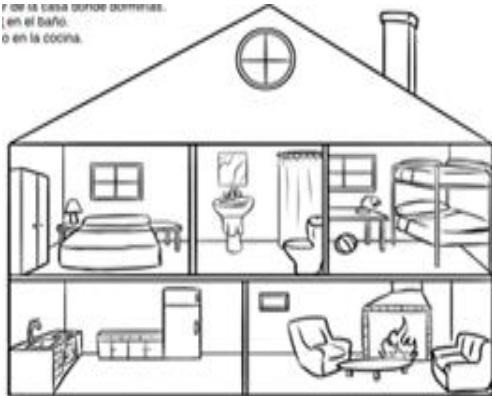
TEMATICO	
TEMA	EL VESTIDO ME ABRIGA
OBJETIVO	Relacionar imágenes de las prendas de vestir con las palabras que las nombra.
ACTIVIDADES	<p>1. Juego de la ronda “Lobitos estas”</p> <p>2. Juego de ordenar secuencia para vestirse en forma adecuada</p>  <p>3. Se le proporciona a los niños un dibujo con el esquema corporal del niño y la niña para que ellos la recorten y vistan cada personaje según corresponda.</p>  <p>4. Actividad práctica. A partir de fichas con imágenes de algunas prendas de vestir con el nombre y letra sueltas del abecedario los niños juegan a componer estas palabras.</p>
CIERRE	En el cuaderno se pegan imágenes de algunas prendas de vestir para que ellos retiñan y escriban la palabra que los nombra y asimismo los niños leerán estas palabras en fichas.
RECURSOS	Humanos, fotocopias, tijeras, fichas, cuadernos, colores.



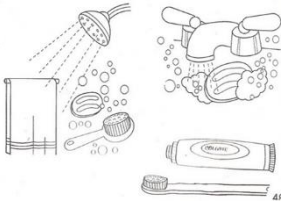
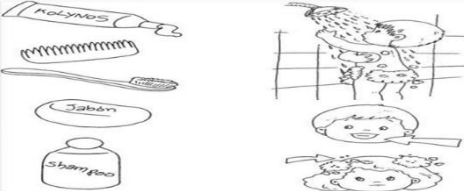
<b>TALLER</b>	No. 6
<b>EJE TEMATICO</b>	COMO ES MI FAMILIA
<b>TEMA</b>	BUENOS MODALES
<b>OBJETIVO</b>	Interiorizar en los niños buenos modales o pautas de conductas adecuadas en el hogar y en la escuela
<b>ACTIVIDADES</b>	<p>1. Enseñanza de la canción “LAS CUATRO PALABRAS”</p> <p><b>CUATRO PALABRAS</b></p> <p><b>AUTOR:</b> Mariano Chiesa</p> <p>De pequeño me enseñó que nada es casual, mi abuelo tenía un diccionario genial. Con solo cuatro palabras escribí esta canción que canta mi corazón:</p> <p>Gracias, por favor, permiso, perdón. Mirándolo a los ojos lo abracé de emoción. Sólo cuatro palabras y lo pude entender. Con su diccionario yo aprendí a leer. Y yo sé que tú puedes, vas a ayudarme a cantar esta vez:</p> <p>Gracias, por favor, permiso, perdón Gracias, por favor, permiso, perdón Gracias, por favor, permiso, perdón Que cante tu corazón.</p> <p>Gracias por jugar con tu imaginación. Por favor amigo presta mucha atención. Permiso te pido ayúdame a cantar. Perdón por desafinar. Y yo sé que tú puedes, vas a intentarlo conmigo otra vez:</p> <p>Gracias, por favor, permiso, perdón Gracias, por favor, permiso, perdón Gracias, por favor, permiso, perdón Que cante tu corazón.</p> <p>Mariano Chiesa</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=l49sJcNiM8I">https://www.youtube.com/watch?v=l49sJcNiM8I</a></p> <p>2. Se realizará el juego “LAS PALABRAS MAGICAS”</p> <p><b>JUEGO: LAS PALABRAS MÁGICAS</b></p> <p>Un niño hace de mago y el resto de los niños deben cumplir los deseos del mago, siempre que diga las palabras mágicas que son "por favor" y "gracias".</p> <p>Los niños se mueven libremente por el espacio de la clase al ritmo de la música o el que marque el profesor con palmadas o algún instrumento.</p> <p>Cuando cesa la música todos se convierten en estatuas.</p>

	<p>El mago, con una varita, va tocando a las estatuas y les pide "por favor" que se conviertan en el animal o el objeto que él desee. Para ello es necesario que no se le olvide decir las palabras mágicas. Una vez que las estatuas han realizado correctamente el deseo del mago, éste les da las gracias y los niños vuelven a moverse libremente por la clase al ritmo marcado. Entonces el mago entrega la varita al niño que de forma más correcta cumplió su deseo y comienza de nuevo el juego.</p> <p>Si el mago no dice las palabras mágicas correctamente, debe dejar el juego.</p> <p>3. Lectura de las cuatro palabras donde los niños reconocen cada una de ellas y las recortan y las pegan en la imagen correspondiente.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 5px; background-color: #00728f; color: white;">Por favor</div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 5px; background-color: #f4a460; color: white;">Perdón</div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 5px; background-color: #00728f; color: white;">Permiso</div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 5px; background-color: #f4a460; color: white;">Gracias</div> </div> <p>Pega las palabras mágicas en cada imagen según corresponda</p> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 10px;">  <div style="margin-left: 10px;">→</div> </div> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 10px;">  <div style="margin-left: 10px;">→</div> </div> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 10px;">  <div style="margin-left: 10px;">→</div> </div> <div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="margin-left: 10px;">→</div> </div> <p>4. Actividad práctica. A partir de fichas con imágenes, el nombre de palabras mágicas y letra sueltas del abecedario los niños juegan a componer estas palabras.</p>
CIERRE	En el cuaderno se pegan imágenes de algunas palabras mágicas para que ellos retiñan y escriban la palabra que los nombra y asimismo los niños leerán estas palabras en fichas.
RECURSOS	Grabadora, tijeras, colores, colbón, fichas, cuadernos, fotocopias.




<b>TALLER</b>	No. 7
<b>EJE TEMÁTICO</b>	COMO ES MI CASA
<b>TEMA</b>	CASITA PARA VIVIR
<b>OBJETIVO</b>	Identificar las diferentes partes de la casa y relacionarlas con la palabra que los nombra.
<b>ACTIVIDADES</b>	<p>1. Enseñanza de la canción “YO TENGO UNA CASITA”</p> <p><b>TENGO UNA CASITA</b></p> <p>Tengo, tengo, tengo, una casita  Tengo, tengo, tengo, llena de calor.  Tiene, tiene, tiene, una y dos alcobas,  Tiene, tiene, tiene, sala y comedor.  También tiene baño, cocina y jardín,  Yo siempre la cuido y vivo feliz.</p> <p>2. Los niños identifican los sitios de la casa: colorea el lugar donde duermes, pega un pedazo de papel en el piso del baño y dibuja un niño en la cocina.</p>  <p>3. Actividad práctica. A partir de fichas con imágenes, palabras y letra sueltas del abecedario los niños juegan a componer estas palabras.</p>
<b>CIERRE</b>	En el cuaderno se pegan imágenes de las partes de la casa para que ellos retiñan y escriban la palabra que los nombra y asimismo leerán en fichas sin imagen.
<b>RECURSOS</b>	Fotocopias, expresión corporal, fichas, cuadernos, plastilina, papel de colores, colbón.



<b>TALLER</b>	No. 8
<b>TEMA</b>	PRACTIQUEMOS HABITOS DE ASEO
<b>OBJETIVO</b>	Fomentar hábitos de aseo en los niños y familiarizarse con los

	nombres de algunos de sus elementos.
ACTIVIDADES	<p>1. Enseñanza del canto “Pimpón es un muñeco “  <b>PIMPON ES UN MUÑECO</b>  <b>LETRA AÑADIDA POR: Carlos T.</b>  Pimpón es un muñeco  muy guapo y de cartón.  Se lava las manitas  con agua y con jabón.  Pimpón siempre se peina  con peine de marfil  y aunque se dé estirones  no llora ni hace así.  Pimpón toma su sopa  y no ensucia el delantal.  Pues come con cuidado  como un buen colegial.  Apenas las estrellas  comienzan a brillar,  Pimpón se va a la cama  y se acuesta a descansar.  Y aunque hagan mucho ruido  con el despertador.  Pimpón no hace caso  y no vuelve a despertar.  Pimpón dame la mano  con un fuerte apretón.  Que quiero ser tu amigo  Pimpón, Pimpón, Pimpón.</p> <p>2. Proyección de video “Hábitos de higiene” Grillo T.V</p> <p>3. Colorear los elementos que se necesitan para estar limpios.</p>  <p>4. Relaciona los elementos de aseo con la actividad que se realiza con ellos</p>  <p>5. Actividad práctica. A partir de fichas con imágenes y letras sueltas</p>

	del abecedario los niños juegan a componer las palabras que los nombran.
<b>CIERRE</b>	En el cuaderno se pegan imágenes de algunos elementos de aseo para que ellos retiñan y escriban la palabra que los nombra y asimismo leerán en fichas sin imagen.
<b>RECURSOS</b>	Grabadora, expresión oral, humanos, colores, fotocopias, fichas, letras, cuadernos.

<b>TALLER</b>	No. 9
<b>EJE TEMATICO</b>	COMO ES MI CASA
<b>TEMA</b>	APRENDO JUGANDO
<b>OBJETIVO</b>	Permitir que los niños compartan a través del juego una sana convivencia y a la vez reconozcan el nombre de sus juguetes preferidos.
<b>ACTIVIDADES</b>	<p>1. Se realiza actividad de juego con diferentes juguetes como: carros, muñecas, pelotas.</p> <p>2. Identifica los pares y coloréalos igual</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>3. Elaboración de juguetes con material reciclable (Carro, Muñeca)</p> <p>4. Actividad práctica. A partir de fichas con imágenes y letras sueltas del abecedario los niños juegan a componer las palabras que los nombran.</p>
<b>CIERRE</b>	<p>1. En el cuaderno se pegan imágenes de algunos elementos de aseo para que ellos retiñan y escriban la palabra que los nombra y asimismo leerán en fichas sin imagen.</p> <p>2. Juego “Encuentro la imagen”. Se pegan diversas imágenes en la pared para que los niños coloquen la palabra que los nombra.</p>
<b>RECURSOS</b>	Juguetes, cartón, tela, vinilos, lana, palillos, fichas, letras, cuaderno, colores.

<b>TALLER</b>	No. 10
<b>EJE TEMATICO</b>	LAS COSAS QUE ME RODEAN


TEMA	CUIDO MIS ÚTILES ESCOLARES
OBJETIVO	Identificar el nombre de los útiles escolares más comunes.
ACTIVIDADES	<p>1. Desarrollo del juego “adivina que”: el niño a partir de la descripción dada por el docente o por alguno de sus compañeros identificará el objeto correspondiente a dichas características.</p> <p>2. Pega plastilina al lápiz y picar las letras de la palabra</p>  <p>Lápiz</p> <p>3. Escribe tu nombre sobre los renglones del cuaderno y pega tu foto y picar las letras de la palabra.</p>  <p>Cuaderno</p> <p>4. Actividad práctica. A partir de fichas con imágenes y letras sueltas del abecedario los niños juegan a componer las palabras que los nombran.</p>
CIERRE	En el cuaderno se pegan imágenes del lápiz, cuaderno para que ellos retiñan y escriban la palabra que los nombra y asimismo leerán en fichas sin imagen.
RECURSOS	Humanos, expresión oral, plastilina, punzón, colores, fotos, fichas, letras, cuaderno.

### 5.3.3 La fase final de valoración de aprendizaje significativo.

Se inició con un proceso de repaso, donde se diseñó una aplicación educativa utilizando el programa de Jclick con actividades interactivas relacionadas con los talleres planeados. Luego, se desarrolló la secuencia de asociación de imágenes; para ellos se plasmaron la pared una serie de imágenes relacionadas con el desarrollo de los talleres para que los niños las observen y luego identifiquen los nombres correspondientes a las

mismas; por último, se aplicó un test de verificación de aprendizajes que tenía la misma estructura del esquema inicial.

*Diseño del taller de verificación de aprendizajes significativos.*

TALLER	DE CIERRE
TEMA	VERIFICACIÓN DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS
OBJETIVO	Verificar los aprendizajes significativos de la propuesta “Abejitas Lectoras”
ACTIVIDADES	<p>1. Repaso: ejecución de una aplicación educativa utilizando el programa J click con actividades interactivas relacionadas con los talleres desarrollados.</p> <p>2. Mediante imágenes trabajadas en la propuesta, plasmadas en la pared los niños jugaran a buscar en fichas de palabras el nombre correspondiente a estas y las relacionan.</p> <div>  </div>

	<b>Cuaderno</b>	<b>Zapatos</b>	<b><u>Navelly</u></b>	<b>Falda</b>
	<b>Casa</b>	<b>Manos</b>	<b>Mamá</b>	<b>Jabón</b>
	<b>Boca</b>	<b>Colores</b>	<b>Cepillo</b>	<b>Gracias</b>
	<b>Hermana</b>	<b>Pantalón</b>	<b><u>Jhonny</u></b>	<b>Baño</b>
<b>RECURSOS</b>	Computadores, fotocopias, fichas, pegante, hojas.			

## 6. Resultados y discusiones.

### 6.1. Diagnostico.

*\*Grupo focal.* Como punto de partida, se conformó el grupo focal integrado por los compañeros docentes de nivel de básica primaria de la Institución Educativa José María Córdoba, quienes, inicialmente, participaron respondiendo una entrevista estructurada en tres momentos: individual, grupal y general. Esta actividad se adelantó con el fin de acercarse a la perspectiva de tales docentes en cuanto al proceso de lectura inicial.

El cuestionario que respondieron los docentes contenía cuatro preguntas:

¿Considera que es pertinente la enseñanza de lectura en el grado transición? Narre como aborda el proceso de lectura en el grado transición ¿Conoce y aplica referentes teóricos para la enseñanza de la lectura en el nivel inicial? Explique cuáles. ¿Qué dificultades ha encontrado al trabajar la lectura en el grado transición?

Después de cumplir con las tres etapas proyectadas para el grupo focal, puede señalarse, como resultado de esta actividad de experiencia pedagógica, que algunos de los docentes encuentran pertinente la enseñanza de la lectura en transición: manifiestan que se debe implementar la lectura de imágenes, símbolos y gráficos y formar las bases para ingreso a la básica primaria; sin embargo, algunos están en desacuerdo: opinan que se debe trabajar casi exclusivamente en actividades de aprestamiento, motricidad y desarrollo de dimensiones.

Al indagar acerca de cómo se abordaría de mejor manera el proceso de lectura en transición, la gran mayoría estuvo de acuerdo en el uso de estrategias a través de imágenes, cuentos y textos. En cuanto al apoyo en referentes teóricos mencionaron solo el nombre de

algunos autores; esto hizo evidente que muy pocos tienen conocimiento de esta posibilidad didáctica bien porque no la han trabajado en este nivel o bien porque siguen adelantando un trabajo que puede catalogarse de tradicional. Además, dieron a conocer diversas dificultades en cuanto a la enseñanza de la lectura; algunos aspectos se relacionan más con la escritura como la motricidad fina, la lateralidad, la direccionalidad; otros con aspectos generales del trabajo en el área de lengua castellana como la expresión y la comunicación; y otros con las condiciones que demanda el modelo pedagógico de la I. E. y que obliga al trabajo en aula multigrado.

Con este grupo también se efectuó un análisis de los contenidos de los textos que facilita el Ministerio de Educación Nacional para el grado primero. Este estudio confirmó lo analizado por las docentes que realizan el proyecto: se hace evidente que las actividades propuestas en los textos del grado primero exigen que los niños ya tengan un proceso de lectura avanzado para poder comprender y desarrollar las actividades propuestas en forma significativa.

En términos generales, se concluyó junto con los docentes que el trabajo de lectura en el nivel inicial es fundamental en el sentido de que son las bases que facilitan el proceso de enseñanza aprendizaje en los otros niveles y que incluso llega a afectar la formación personal a lo largo de toda su vida. Por ello, se refuerza el hecho de que este proyecto de investigación se justifique en cuanto propende por crear estrategias didácticas alternativas para el grado transición de tal manera que se fundamente la lectura significativa en el nivel inicial. Esto, a largo plazo, puede redundar en mejorar la competencia lectora de los estudiantes de la institución; para que a futuro adquieran dominio de lectura comprensiva en



los niveles de básica primaria y secundaria y, asimismo, optimizar la lectura crítica en los niveles superiores.

### **Conducta de entrada.**

*Sede San Luis Cardonal.* El propósito fundamental de la aplicación de esta prueba fue indagar acerca del nivel de competencia lectora con que llegan los niños a la escuela. Se inició con una actividad de motivación que consistió en el juego de imitación de animales. Los niños se divertieron mucho. Luego se les entregó una hoja con imágenes y se realizó una pequeña charla a manera de descripción acerca del reconocimiento de los dibujos allí plasmados. Después, se les dio a conocer las palabras que corresponden a las imágenes para que el niño las relacionara y ubicara en el lugar correspondiente (ver anexo B, prueba de entrada)<sup>3</sup>. Como resultado de esta actividad se encontró que los niños hacen la lectura de la imagen (reconocen qué representa), pero no reconoce la palabra que nombra a cada una de tales figuras: colocaron algunas palabras frente a la figura equivocada; aplicaron el color de forma inadecuada; y, en general, los aciertos fueron muy mínimos (ver anexo C, diario de campo sección A, p. 1)

*Sede Barranco Negro.* El objetivo de esta prueba, además de señalado en el párrafo anterior, consistió en observar qué conocimientos previos frente a la lectura de palabras tienen los niños y niñas de transición. Una vez aplicada la prueba ya descrita, se pudo

---

3 Cuando en el presente protocolo se hace referencia a los anexos, se solicita a sus lectores observar el material dispuesto en el CD adjunto.

reconocer que los niños solo interpretan la imagen y la relacionan con el contexto, pero no tienen noción de lectura de las palabras que las identifican. No se obtuvieron aciertos en cuanto a lectura de palabras (ver anexo C diario de campo sección B pág. 3; anexo B, prueba de entrada: No.085557, 092848, 092853, 092909; conducta de entrada).

## **6.2. Resultado de talleres**

### **6.2.1. Sede San Luis Cardonal**

*Taller No. 1:* Tengo un nombre. Con el desarrollo de este taller se esperaba que los estudiantes de transición reconocieran y leyeran su nombre al verlo escrito en cualquier lugar. Inicialmente, los niños observaron y nombraron objetos del entorno, para deducir que todo tiene un nombre (ver anexo B, diario de campo pág. 2 sección B y anexo E, registro audiovisual 459). También, se utilizaron diferentes estrategias didácticas a través del juego y el canto; en esta actividad se mostraron muy complacidos y participaron con mucha alegría y esto les permitió asimilar con mayor facilidad su nombre y el de sus compañeros (ver anexo D, producción de los niños, taller 1; anexo C, diario de campo pág. 2 sección A y anexo E, registro audiovisual 475). Así, los niños demostraron su creatividad al relacionar en el tablero algunas de las grafías de sus nombres con las de sus compañeros; cada uno, observaba su escarapela y buscaba su nombre en el tablero e hicieron comparaciones, establecieron semejanzas y diferencias como: el nombre más largo, el más corto, cantidad de letras y características fonológicas entre otras (ver anexo C, diario de campo pág. 2 sección B y anexo F registro audiovisual 483). Fue algo novedoso y de gran interés para los niños porque antes no habían tenido la experiencia de observar su nombre en forma escrita.

*Taller No. 2: El espejo:* como propósito de este taller se buscaba que los niños y niñas se identificaran como personas únicas, conocieran y leyeran los nombres de algunas partes del cuerpo. Luego de aplicar las actividades planeadas, se concluye que en un comienzo los niños se mostraron tímidos, tal vez por la grabación de video o quizá al observarse en el espejo (ver anexo C, diario de campo pág. 4 sección A; anexo D, producción de los niños taller 2 y anexo F registro audiovisual 540). Cabe recordar que como se trabaja en aula multigrado niños de otros grados frecuentemente pedían orientación, entonces el trabajo se hizo más complicado (ver anexo C diario de campo pág. 4 sección B y anexo F, registro audiovisual 540, minuto 3:13). Finalmente, el tema permitió hacer integración de aprendizajes (ver anexo F registro audiovisual 540, min. 5:38-6:02); relación con el contexto (ver anexo F, registro audiovisual 540 min. 8:50-9:00); y aprender de manera divertida mediante el juego (ver anexo F, registro audiovisual 540, min. 10:10). Los niños estuvieron muy animados al resolver actividades programadas (ver anexo D, producción de los niños) por conocer las palabras que nombraban cada una de las partes del cuerpo, hicieron relación con los conocimientos previos, recordaron algunos términos y aprendieron nuevos, hicieron uso de las TIC (ver anexo E, registros fotográficos 624). Realizaron la lectura global de palabras que nombran distintas partes del cuerpo y las relacionan sin mayores dificultades con su significado.

*Taller No. 3. Actores talentosos:* este taller se desarrolló con el objeto de que el niño pudiera expresar sus gustos y preferencias artísticas y, a la vez, les ayudara a comprender que las palabras no solo hacen parte del nombre de objetos y elementos materiales, sino que también se refiere a eventos y acciones. Aunque, inicialmente, algunos niños se

mostraron demasiado tímidos para participar activamente (ver anexo F, registro audiovisual, 592 y diario de campo pág. 6 sección A), este taller permitió que ellos se expresaran libremente y demostraran sus habilidades y aptitudes actorales con espontaneidad; se pudo desarrollar, además, ejercicios de memoria y de competencias comunicativas (ver anexo F registro audiovisual 691); ejercitaran su motricidad fina y gruesa (ver anexo E, registros fotográficos 663 y 666); enriquecieran su vocabulario, al aprender el nombre de algunos eventos que se usan a diario en el ámbito educativo y social.

*Taller No. 4. Mi grupo familiar:* para el trabajo de alfabetización con los niños se propendió por involucrar aprendizajes contextualizados y muy familiares; por ello, la familia fue otro tema tratado. Para los niños fue quizá uno de los más significativos y de fácil asimilación. Permitió a los estudiantes y a la docente conocer más acerca de la situación familiar de cada uno, el diálogo entre compañeros y a expresarse en forma oral, así como el uso de artes plásticas, a través de los videos se relacionaron con la práctica de valores y normas de convivencia a nivel escolar y familiar (ver anexo C, diario de campo, pág. 8, sección A y anexo D, producción de los niños taller 4). Por su puesto, la interiorización de palabras de nombres de los miembros de la familia fue lo más importante para ellos y la aplicación de diferentes estrategias didácticas (ver anexo E, registros fotográficos 673, 695 y 702).

*Taller No. 5. Los vestidos me abrigan:* al trabajar este taller se esperaba que los niños reconocieran algunas de las prendas de vestir que usan a diario y las relacionara con la palabra que las nombran. Como resultado, los niños aprendieron a desarrollar secuencias (ver anexo D, producción de los niños taller 5 y anexo E, registro fotográfico

708); se interesaron por conocer la escritura de cada palabra, establecieron parecidos en cuanto a fonética y grafías entre estas y las trabajadas en talleres anteriores. Para este aspecto se utilizaron diferentes estrategias como el juego, el desarrollo de ejercicios de aplicación, el desarrollo de motricidad fina y gruesa a partir del recortar, pegar y colorear entre otros (ver anexo C, diario de campo, pág. 5, sección A). el taller en su conjunto re adelantó con el fin de fortalecer una apropiación de conceptos con sentido y significado.

*Taller No. 6. Buenos modales: la escuela es un lugar donde el estudiante interactúa con los demás, de ahí la importancia de planear y desarrollar este taller con el objetivo de afianzar en el niño el uso adecuado y la forma correcta de expresarse, actuar y hablar cuando se comparte con un grupo y así favorecer la sana convivencia. Como resultado de la aplicación de este taller se consiguió que los niños asimilaran y pusieran en práctica el uso de expresiones y normas de buena cortesía de una forma divertida; además de disfrutar de las actividades programadas como la observación de video-canción, donde los niños expresaban su gusto y agrado y actuaron espontáneamente, hicieron movimientos, tararearon la canción e hicieron comentarios sentidos (ver anexo C, diario de campo, pág. 11, anexo D, producción de los niños taller 6 y anexo E, registro fotográfico 717). Los niños asimilaron fácil y rápidamente las palabras mágicas y las pusieron en práctica a través del juego y convivencia diaria, donde se corrigieron unos a otros, recordaron el uso continuo de las palabras mágicas (ver anexo F, registro audiovisual 719), desarrollaron su creatividad, propusieron nuevas situaciones y comportamientos con disciplina y respeto que facilitan la apropiación de palabras con sentido y significado como lo demostraron al resolver ejercicios concretos de afianzamiento y fijación de conceptos. Se pudo reconocer,*

en fin, que los niños tienen actividades extraordinarias de aprehensión de diferentes temas sin mayores dificultades (ver anexo E, registro fotográfico 746 y diario de campo, pág. 12, sección B).

*Taller No. 7. Casita para vivir:* la casa es el lugar donde más comparte el niño junto con su familia; por ello, es un tema de interés para él, que facilitará la aprehensión de vocabulario relacionado. Así, con la aplicación de este taller se pretendía que los niños asimilaran los saberes previos para formalizar aprendizajes en torno a la composición del hogar, al hacer lectura global de los nombres de algunas de sus partes. Para su ejecución, se utilizaron estrategias didácticas como canciones, descripción de sus hogares, guía práctica de reconocimiento de las partes de la casa por medio del coloreado, recortar y pegar, dibujo, ubicación de las partes de la casa e identificación de sus nombres (ver anexo D, producción de los niños taller 7; anexo E, registro fotográfico 756, 764 y anexo C, diario de campo, pág. 13, sección A); además de la composición de las palabras con letras sueltas y lectura de palabras con imagen y sin imagen. Como resultado, los niños se sintieron motivados y les agradó participar y aprender canciones junto con compañeros de otros grados –aspecto positivo del aula multigrado cuando los estudiantes de los otros cursos trabajan como compañeros en igual condiciones en el desarrollo de la actividad–; resolvieron el trabajo práctico de la guía; demostraron gran interés por la lectura y la escritura, al asociar fácilmente la imagen con la palabra (ver anexo C, diario de campo, pág. 14 sección B). Sin embargo, algunos presentaron dificultad para expresarse en forma oral ante sus compañeros y el profesor.

*Taller No. 8. Practiquemos hábitos de aseo: el aseo y el cuidado de nuestro cuerpo* son muy importantes para gozar de una buena salud y aceptación dentro de la sociedad. De ahí que se hace indispensable fomentar desde temprana edad valores y hábitos de aseo para fortalecer su óptima formación integral. Así, los niños disfrutaban las actividades prácticas como lavarse las manos, donde hacen comentarios y comparaciones entre situaciones vividas en la escuela y su casa (ver anexo E, registro fotográfico 771 y anexo C, diario de campo, pág. 15 sección A y anexo D, producción de los niños, taller 8). Para un buen desempeño de los estudiantes y asertividad en los resultados de estas prácticas se hace necesario el acompañamiento y orientación del adulto responsable, bien sea, sus padres o maestros con los que más comparte a diario. El trabajo grupal favorece el desarrollo de competencias y fortalece lazos de amistad, colaboración y ayuda mutua. Los niños incorporan palabras correspondientes a los elementos de aseo como resultado de la interacción e integración con sus compañeros (ver anexo E, registro fotográfico 774, 805 y anexo C, diario de campo pág. 16 secciones A y B).

*Taller No. 9. Aprendo jugando: el juego es, quizá, una de las herramientas más poderosas para la formación y práctica de valores como el respeto, aprenden a compartir y a crear y cumplir normas y reglas de comportamiento. Como resultado de la aplicación de este taller, se puede señalar que todos los niños disfrutaron jugando con sus compañeros, compartieron juguetes, se integraron jugando y exploraron diferentes juguetes, hicieron descripciones de características como el color, forma, tamaño, uso, entre otras (ver anexo F, registro audiovisual 4815023). Además, expresaron situaciones relacionadas con juguetes preferidos, libros de cuentos, películas y decoración de la cartuchera, entre otros*

(ver anexo C, diario de campo, pág. 17 sección A). Se aprovechó este momento para inculcar al niño la necesidad de la práctica de reutilización de algunos materiales que aparentemente no sirven en beneficio de la elaboración de juguetes (ver anexo D, producción de los niños taller 9 y anexo E, registro fotográfico 111139005). Fue un tema atractivo para los niños y de fácil aprehensión y reconocimiento de palabras con sentido y significado.

*Taller No. 10.* Cuido mis útiles escolares: una de las metas propuestas al planear y ejecutar este tema era la de llegar a los niños con el aprendizaje de palabras de uso cotidiano como, por ejemplo, sus útiles escolares. Los niños hicieron comparaciones, establecieron semejanzas y diferencias de sus útiles escolares, en cuanto a su tamaño, longitud color, (ver anexo C, diario de campo, pág. 18, sección A). También preguntaron por la manera cómo se escribe el nombre de sus principales elementos escolares (cuaderno, lápiz, colores); luego lo retiñeron e iniciaron a escribir cada palabra (ver anexo D, producción de los niños, taller No. 10). También relacionaron el contenido del taller con su diario vivir; manifestaron que decoran el cuaderno igual al suyo. Los niños de los otros grados frecuentemente piden orientación por parte del profesor; este hecho dificulta, en parte, el acompañamiento a los niños pequeños quienes en esta actividad en particular tuvieron desaciertos a la hora de resolver la guía (ver anexo C, diario de campo pág. 20, sección A).

*Verificación de aprendizajes significativos.* Esta etapa se realizó en tres momentos: se inició con un repaso mediante una aplicación educativa utilizando el programa J click (ver anexo G, verificación de aprendizajes, video No. 1 101002785 y 101446576) donde



los niños participaron con mucho entusiasmo, resolviendo actividades interactivas en el computador tales como: reconocimiento de nombres de imágenes, armar rompecabezas, relación imagen/palabra; formar parejas asociando palabra con imagen o imagen con imagen; como resultado los niños recordaron e identificaron palabras trabajadas en los talleres y las asimilaron con sus respectivas imágenes.

Para el segundo momento se fijaron imágenes en la pared; simultáneamente, encima de la mesa había fichas blancas con las palabras que nombran cada imagen colocadas boca abajo para que, en orden cada, niño eligiera una ficha, la leyera y la ubicara en la imagen correspondiente. Como hallazgo se encuentra que los niños de preescolar hicieron lectura de algunas palabras como un todo en forma global; conocieron el significado y lo contextualizaron (ver anexo F, registro audiovisual 115211979); asimismo, se evidenció que los niños presentaron algunos desaciertos, pero que tienden a hacer relaciones y asociaciones de grafemas o fonemas (ver anexo G, verificación de aprendizajes, video No. 2, 11979, min. 3:41). Otro resultado que se pudo evidenciar en el desarrollo de esta etapa, fue el aprendizaje colaborativo: los niños compartieron saberes entre ellos, practicaron normas de sana convivencia y se corrigieron entre sí (ver anexo G, verificación de aprendizajes, video No. 3, 11979, min. 6:20).

De igual forma, gracias al hecho de trabajar en aula multigrado esta actividad también se desarrolló con los estudiantes del grado primero, con el fin de hacer una comparación respecto de la adquisición de la competencia lectora. Como hallazgo se encuentra que los niños de este grado presentan lectura fraccionada y se demoran más que los estudiantes de transición para asimilar el nombre de la palabra que nombra cada

imagen, esto puede hacer difícil la comprensión de su significado (ver anexo G, verificación de aprendizaje, video 124823428).

Por último, se aplicó una prueba de cierre similar a la conducta de entrada. Se hizo entrega a los niños tres hojas con imágenes trabajadas en cada uno de los talleres (ver anexo G, verificación de aprendizajes, registro audiovisual momento 3) y, a la vez, las palabras sueltas para que los niños las ubicaran y pegaran en la imagen correspondiente. Como resultado se evidenció que uno de los niños (E1) presentó tres desaciertos porque ubica la palabra boca en la imagen de casa y viceversa, ubica la palabra hermano en la imagen de hermana (ver anexo G, verificación de resultados copia No. 1 y 2); con esto se puede deducir que, aunque el niño se equivoca al colocar las palabras, ya posee un conocimiento de asociación de grafías casa-boca y hermano-hermana; por su parte, otra estudiante (E2) solo tuvo un desacierto al colocar la palabra hermana en la imagen de hermano, porque las palabras se intercambiaron con el estudiante E1 (ver anexo G, verificación de aprendizajes copia No. 6). Esto demuestra que E2 cumplió con las expectativas esperadas, puesto que asocia sin mayores dificultades la imagen con la palabra de forma global, dándole sentido. Finalmente, otro estudiante (E3) tuvo 4 desaciertos: coloca la palabra pantalón en la imagen de colores y viceversa (ver anexo F, verificación de aprendizajes, copia No. 7), al igual que colocó la palabra hermano en la imagen de hermana y viceversa (ver anexo G, verificación de aprendizajes, copia No. 7 y 9); una de las razones puede ser que el niño presenta la valoración en forma individual porque no asistió el día que estaba programada la evaluación de cierre.

### **6.2.2. Sede Barranco Negro.**

*Taller No. 1. Tengo un nombre.* El objetivo de esta actividad puede recordarse en la planeación del taller No 1, expuesta páginas atrás. Se esperaba que los niños de transición pudieran reconocer y leer su nombre y el de sus compañeros escritos en diferentes contextos. Al finalizar el desarrollo de las actividades, los resultados de este taller fueron muy acertados porque los participantes reconocieron su nombre y el de sus compañeros. Los niños fueron muy creativos, utilizaron patrones de referencia para reconocer el nombre diciendo que tienen forma de curvas, palitos con brazos hacia adelante, brazos levantados, un palito con barriga y un gusano; también, establecieron semejanzas y diferencias en cuanto al tamaño. Para ellos lo más importante fue la escarapela (ver anexo C diario de campo sección A pág. 5; anexo E registro fotográfico No. 4766, 4791, 4793, 4795; anexo D producción de los niños pág. 2-5).

*Taller No. 2. El espejo.* Los niños y niñas describieron las características más relevantes y que utilizan frecuentemente de las partes del cuerpo y se diferencian por el sexo; además, de posibilitar una motivación más con el uso de las TIC, se les permitió la interacción y la manipulación de diferentes elementos con el fin de llevarlos a la adquisición de conceptos, hacer que el aprendizaje sea colaborativo y participativo, permitiéndoles hacer lectura global de cada una de las palabras. Se observó que los niños reconocieron y leyeron su nombre en el correo de la amistad, trabajado en el taller No. 1. Se percibió un aprendizaje significativo en el desarrollo de las actividades (ver anexo C diario de campo sección B pág. 7-8; anexo E registro fotográfico taller No. 2 No. 0019, 0020, 0083, 4897, 4915; anexo D producción de los niños pág. 7-10).

*Taller No. 3. Actores talentosos.* Gracias al trabajo en aula multigrado, en esta actividad se integraron a los niños de 2° y 3° donde el trabajo se hizo colaborativo y participativo; esto se tornó significativo porque los niños de transición interactuaron en actividades de aprendizaje con sus compañeros. En este taller ellos seleccionaron las actividades que le llama la atención, se observó la expresión corporal de algunos niños en el baile desarrollando la lateralidad, direccionalidad y coordinación de movimientos libremente. Otros niños se mostraron tímidos en la expresión corporal (ver registro F audio visual minuto 3:40 al 6:39), pero con la ayuda de los compañeros de otros grados lograron cumplir con el objetivo. Se observaron las habilidades que tienen los niños para participar en diferentes eventos. Se concluye que se logró llegar a la lectura global y significativa de las palabras (ver anexo C diario de campo sección B. pág. 9 – 10; anexo E registro fotográfico taller No. 3 No. 0108, 0120, 0201, 0322, 0330; anexo F registro audiovisual taller No. 3).

*Taller No. 4.* Con la realización de este taller se concluye que los niños y niñas reconocen los miembros de la familia y la función que cumple cada uno dentro de esta y están dentro de su contexto. La relación de la palabra con la imagen mediante la manipulación de materiales constituyó en un aprendizaje global y significativo. Además, los niños y niñas manifestaron el afecto que tienen con cada uno de los miembros de la familia (ver anexo C diario de campo sección B, pág. 11; anexo E registro fotográfico taller No. No. 0211, 0255, 0262; anexo producción de los niños pág. 12-18).

*Taller No. 5. El vestido me abriga.* Como resultado se puede señalar que a partir de las imágenes de las prendas de vestir, los niños identifican el tiempo en que se realizan las

actividades en la vida diaria, transcribieron las palabras, realizaron lectura global y significativa de los conceptos (ver anexo C diario de campo sección B, pág. 13-14; anexo E registro fotográfico No. 0380, 0398, 0411, 0417, 0428; anexo D, producción de los niños, pág. 20-25).

*Taller No. 6. Buenos modales.* Se integraron los niños y niñas de los grados 2° y 3° permitiendo un trabajo colaborativo y significativo. Mediante la actividad de canto, se pudo percibir el ritmo y los movimientos corporales, que el juego desarrolla intelectual, emocional y social al niño. Permitió la asimilación, la comprensión y la adaptación de la realidad del contexto. Además, el juego desarrolló la capacidad de relacionar las imágenes con la palabra y la posibilitó la lectura global y significativa (ver anexo C diario de campo sección B, pág. 15; anexo E registro fotográfico No. 0435, 0445, 0448; anexo D producción de los niños, pág. 27).

*Taller No. 7. Casita para vivir.* Este taller les permitió a los niños y niñas de transición identificar diferentes lugares de la casa mediante la ubicación espacial, desarrollaron la capacidad para relacionar la imagen con la palabra hasta llegar a lo simbólico y, de este modo, realizar lectura global y significativa del contexto (ver anexo C diario de campo anexo, pág. 17-18; anexo E registro fotográfico No. 4953, 4955, 4971, 4981, 5003; anexo D producción de los niños, pág. 29-32).

*Taller No. 8. Practiquemos hábitos de aseo.* El desarrollo de este taller, además de crear hábitos de higiene y cuidado personal, como lo demandan los DBA, les permitió el desarrollo de habilidades de coordinación corporal y gestual donde juega un papel muy importante la motivación en el desarrollo de las actividades, permitiendo que la

comunicación se a más fluida. Se observó que los niños realizan lectura de la imagen con la grafía y poder adquirir la lectura global y el aprendizaje significativo (ver anexo C diario de campo anexo B, pág. 19-20; anexo E registro fotográfico No 4951, 5197, 5205, 5208; anexo D producción de los niños 34-37).

*Taller No. 9. Aprendo jugando.* Los niños y niñas compartieron y se divirtieron al interactuar con los juguetes que trajeron de las casas, los relacionaron con su diario vivir. Se integraron en el desarrollo de las actividades compartiendo saberes; además, se procuró estimular la creatividad y el desarrollo emocional mediante el juego, con el fin de ayudarlos en la formación de conceptos, actitudes y expectativas en la construcción de los juguetes para que ellos identifiquen las cosas que lo rodean. Manipularon material que les permite realizar la lectura global (ver anexo C diario de campo anexo B pág. 21-22; anexo E registro fotográfico No. 5260, 5273, 5291 5304, 5307, 5329; anexo D producción de los niños, pág. 39-42).

*Taller No. 10. Cuido mis útiles escolares.* Se motivaron con el picado y modelado de la plastilina, así trabajaron la coordinación viso-manual y la motricidad fina. Observaron la imagen y establecieron relación de la palabra con las letras que la constituyen y realizaron lectura global y significativa de las palabras propuestas (ver anexo C diario de campo anexo B pág. 23; anexo E registro fotográfico No. 5383, 5392, 5396; anexo D, producción de los niños pág. 44-47).

*Verificación de aprendizajes significativos.* El propósito de esta etapa fue verificar los aprendizajes significativos de la propuesta “Las abejitas Lectoras” (ver planeación de taller de valoración de resultados significativos). Se llevó a cabo en tres momentos, el

primer momento fue cuando los niños interactúan con el uso de las TIC. Mediante el programa de J Click que le permite recordar saberes adquiridos durante la propuesta.

El segundo momento los niños observan las imágenes plasmadas en la pared y luego realizan la lectura global de las palabras en fichas y establecen la relación con la imagen que corresponde percibiéndose que solo un estudiante no logra identificarlas totalmente (Ver anexo G verificación de resultados de cierre fotos scanner pág. 14, 15, 16; anexo F registro audiovisual).

El tercer momento es cuando los estudiantes deben interpretar las imágenes fijadas en hojas y relacionarlas con las palabras que las nombran donde se evidencia nuevamente la falencia encontrada en un estudiante (ver anexo C registro metodológico diario de campo, pág. 25; anexo F registro audiovisual palabra/imagen). Los estudiantes observan la imagen y luego buscan la palabra que la identifica, estableciendo relaciones entre estas, percibiendo el lenguaje en su aspecto global mediante la interpretación de ideas y configuración del aprendizaje significativo. Se presenta dificultad solo en un estudiante que pueden ser corregidas en la práctica de saberes con el trabajo colaborativo de sus compañeros (ver anexo E registro fotográfico No 115434, 12751, 121942, 122843, 122859, 123927, 123945, 123958; anexo G verificación de resultados).

### **6. 3. Discusiones.**

A continuación, se presenta análisis de tipo descriptivo a partir de la confrontación de los hallazgos encontrados en las sedes Barranco Negro y San Luis Cardonal, involucradas en el proyecto de investigación, durante el proceso de aplicación de talleres correspondientes a la propuesta “Las abejitas lectoras”.

En primer lugar, se puede reseñar que los resultados fueron positivamente similares; de ahí que se corrobora el pensamiento de Ferreiro y Teberosky cuando afirman que no existe una edad ideal para que el niño aprenda a leer y escribir, sino que la adquisición de esta competencia depende única y exclusivamente del estímulo y la motivación que le brinde el adulto, quien tiene la responsabilidad de cuidado y formación del infante.

La intención de los talleres radicaba, entre otros aspectos, en iniciar un trabajo con aprendizajes contextualizados, aspecto que se apoya en la teoría de Freire, quien resalta que el acto de leer se configura en la búsqueda por tratar de comprender el contexto social mediante la asociación de la experiencia escolar con la cotidianidad del alumno.

En tal sentido, u para realizar un trabajo en aula que implicara un acercamiento a la realidad escolar sin desprenderse de su cotidianidad extraescolar, este diseño metodológico de lectura inicial, dirigido a estudiantes de transición, se basó en contenidos teóricos como la etapa logografica de la lectura que, de acuerdo con Frith, es donde los niños reconocen las palabras como dibujos; la lectura global, descrita por Decroly como la percepción y reconocimiento de las palabras escritas como un todo; y lectura significativa, con Ferreiro y Teberosky, quienes afirman que se debe partir del contexto y además tener sentido y coherencia y no como una simple obligación improductiva. Con lo anteriormente señalado, el desarrollo de estos talleres se procuraba alcanzar la meta trazada: que los niños reconozcan imágenes de su entorno y las relacionen con la palabra que la nombran, dando sentido y significado de forma global.

Entonces, el primer eje temático trabajado fue identificarse como personas únicas; de ahí que se consideró que lo más lógico fuera iniciar con el reconocimiento de su propio



ser. Para ello es vital que cada uno se identificara con el nombre que lo caracteriza. Al respecto, se debe señalar que se cumplió en su gran mayoría con el objetivo propuesto porque los estudiantes reconocieron su propio nombre y el de sus compañeros, además hicieron uso de diferentes patrones de referencia como asociación de líneas y símbolos, formas, tamaños y relación con elementos de su entorno. Esta primera etapa continuó con la identificación de las partes del cuerpo, tarea que permitió hacer integración de aprendizajes, relación con el contexto e interactuar de manera divertida mediante el juego y las TIC. Se evidencio el interés de los niños por conocer las palabras que nombran cada una de las partes del cuerpo, integrando conocimientos previos con los nuevos aprendizajes; también, se quiso exaltar los talentos de los niños y, a la vez, comprender que las palabras hacen parte de nombres de acciones y eventos y no solo de objetos y elementos materiales. Aunque, inicialmente, algunos niños demostraron timidez, esta actividad permitió a los niños demostrar sus habilidades, aptitudes y la expresión en todas sus dimensiones a través del modelado con plastilina, interpretación de poemas, cantos y la danza, que le permitieron actuar y participar en eventos culturales realizados en la institución.

El segundo eje temático, cómo es mi familia, inició con un reconocimiento del grupo familiar que fue uno de los más significativos y de fácil asimilación porque los estudiantes pudieron establecer vínculos afectivos, prácticas de valores y normas de convivencia a nivel escolar y familiar; asunto que permitió interiorizar palabras de los nombres de los miembros más importantes de la familia. Asimismo, las prendas de vestir fueron parte del proceso lector de los estudiantes pues las identificaron y relacionaron con

la palabra que las nombran, se permitió establecer diferencias de género, el desarrollo de motricidad fina y gruesa a partir de actividades didácticas. Junto con ello, se familiarizaron con secuencias mediante el juego encuentran parecidos de fonética y grafías de palabras aprendidas en talleres anteriores. De igual forma, se cumplió con el deber de la escuela en cuanto a que debe propender por fomento de pautas de conducta y buenos modales para afianzar en el niño la forma adecuada de actuar, hablar y expresarse cuando se comparte en grupo y así favorecer la sana convivencia. Este aspecto permite un mejor trabajo colaborativo, definido por Vigostky cuando manifiesta que el aprendizaje solo se da cuando los niños son capaces de interactuar con otras personas y en colaboración con sus compañeros.

En el tercer eje temático, cómo es mi casa, es un tema de interés para el niño que facilita la aprensión de vocabulario relacionado. En este taller, los niños demostraron gran interés por la lectura y escritura al asociar fácilmente la imagen con la palabra, se encontraron algunas dificultades como el temor que sienten para expresarse en forma oral ante sus compañeros y el profesor. Otro tópico desarrollado fue el de los hábitos de aseo con los cuales se permite fomentar desde temprana edad el aseo y el cuidado de nuestro cuerpo para gozar de una buena salud y aceptación dentro de la sociedad; los niños incorporaron palabras correspondientes a los elementos de aseo como resultado de la interacción con sus compañeros. Asimismo, para esta etapa se retomó el hecho de que el juego es una herramienta poderosa de aprendizaje para los niños; así, pudieron compartir y disfrutar de una sana convivencia y, a la vez, reconocieron el nombre de su juguete preferido, hicieron descripciones de características como el color, la forma, el tamaño.

Además, se hizo reutilización de materiales reciclados para la elaboración de juguetes. Fue un tema atractivo, de fácil aprensión y reconocimiento de palabras con sentido.

Finalmente, en relación con el eje temático “las cosas que me rodean”, trabajado con el tema mis útiles escolares, se ha de señalar que los niños y niñas desarrollaron la creatividad mediante la descripción de elementos del aula de clase, se percibió en ellos motivación con el picado y el moldeado donde se trabajó la coordinación viso-manual y la motricidad fina que les permitió relacionar las palabras con la imagen y realizaron lectura global y significativa de las mismas.

Este apartado se quiere cerrar haciendo referencia al trabajo en aula multigrado, resultado del hecho de trabajar desde el modelo de Escuela Nueva. De una parte, se debe indicar que el ambiente de aprendizaje para el desarrollo de los distintos talleres no fue el más óptimo, pues constantemente se presentaban interrupciones, por parte de los estudiantes de los otros grados.

Lo anterior puede verse desde distintos aspectos. En primer lugar, si bien es cierto que trabajar desde la Escuela Nueva se considera como una propuesta novedosa para el trabajo en instituciones escolares del área rural, también se ha de reconocer que, de manera contradictoria, no permite incluir aspectos novedosos. Cuando se trae una nueva propuesta al aula, se le debe dedicar más tiempo, pues se ha de ser riguroso en “probar” lo nuevo para que en realidad se puedan comprobar los resultados; y ese tiempo extra que se dedica a un solo grado, afecta el desarrollo global de las actividades y los niños y niñas de los otros cursos no entienden fácilmente por qué se les dedica menos tiempo del regular y se emplea en la atención de un grupo particular de estudiantes. El disgusto que es un poco entendible,

se podría aminorar si se tuviera un proyecto no solo para un grado, sino para todos los niños que están en el aula; pero ello implicaría un trabajo de preparación de las actividades y en ese trabajo no estaría implicado solamente el docente del aula, sino toda la institución –asunto de no fácil realización dado que si no existe una “motivación externa”, como una directriz del MEN, difícilmente los docentes y las directivas de cualquier I. E. van a dedicar tiempo extra para proyectar propuestas generales para toda una escuela–.

De otra parte, vale resaltar que no solo se dieron quejas por parte de los otros estudiantes de cada aula. En más de una oportunidad se sintieron atraídos por las nuevas actividades e incluso reclamaron que cuando ellos estaban en el grado transición hubieran querido tener actividades de ese tipo. Ello llevó a que se integraran en algunas ocasiones y colaboraran en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas de transición. Asimismo, vale indicar que, al comparar el desempeño de los estudiantes de los otros grados en algunas actividades adelantadas por los estudiantes de transición, la diferencia se hizo notoria en favor de los más pequeños; asunto que, de paso, mostraría la bondad de la propuesta que sustenta el proyecto.

## 7. Conclusiones.

La adquisición de la lectura en la etapa inicial es muy importante para el niño porque crea vínculos de afecto con el mundo que lo rodea de una forma natural. En su ámbito social-natural, el niño crece en un ambiente que le es significativo, porque sabe cómo se llaman las cosas, para qué le sirven y las relaciona entre sí. Sin embargo, al llegar a la escuela, ese conocimiento se desconoce porque la función de la educación es llevar al niño de conocimientos cotidianos a unos muy generales y el niño debe enfrentarse a situaciones que en su mayoría son ejercicios mecánicos, extensas planas y actividades impuestas que, de paso, poco o nada tienen que ver con el mundo en el cual se han criado.

De igual manera, el MEN –como toda entidad que tiene la función de formular e impartir las directrices de una educación de carácter nacional– enfoca los procesos de aprendizaje hacia un saber universal y a la vez introduce algunos conocimientos del contexto que siguen siendo muy generalizados. Así, establecen los Derechos Básicos de Aprendizaje desde cero hasta once; allí señala qué es lo mínimo que debe saber un estudiante. Sin embargo, no se tiene en cuenta el lugar o la región donde se encuentra el estudiante; en consecuencia, aporta textos auxiliares que complementa los DBA. Pero al observar y al analizar los contenidos establecidos para el grado primero, se reconoce que éstos traen un alto nivel de exigencia en cuanto a la lectura porque los presenta como si el niño ya supiera leer. Esto redundará en que se encuentran tropiezos que llevan a que los niños en primer grado los encuentren falta de significado porque no son contextualizados y, además, porque en el grado cero no se le han brindado los parámetros necesarios para que el niño responda ante estas exigencias. Las actividades del grado cero (transición) se vienen

adelantando con el fin de encontrar el desarrollo de la motricidad fina y gruesa, ejercicios de aprestamiento y acondicionamiento al medio escolar y el trabajo de lectura es muy mínimo.

La experiencia como docentes con niños de transición llevó a las autoras del proyecto a reflexionar acerca de procesos de lectura que permitieran brindar ambientes de aprendizajes que partieran de la presencia de la cotidianidad dentro del aula. Con tal fin se desarrollaron algunas estrategias didácticas, a fin de despertar conciencia del lenguaje a través de ejercicios que les permita relacionar, hacer asociaciones o establecer semejanzas y diferencias. En tal sentido, se trabajaron temas del contexto como la persona misma, su familia, su casa para vivir y las cosas que les rodean. Esto con el fin alimentar esa posibilidad espontanea que trae el niño, de querer leer y escribir, donde sientan placer, alegría y satisfacción por la lectura que a futuro le permitirá llegar a una lectura formal.

Por lo señalado en el numeral anterior, este proyecto de investigación se puede presentar como una alternativa didáctica complementaria que permite desarrollar potencialmente el proceso de lectura en el nivel inicial. Al tomar como base la lectura significativa, como herramienta de lectura global, se pretende que los niños visualicen las palabras como una imagen; es decir, como un todo y no fraccionada en sílabas y que por lo tanto se convierta en hecho significativo. Se recurre a la significación porque mucho se ha discutido acerca de cuál es la mejor manera de aprender a leer; entonces, se han aplicado distintos métodos como el silábico, el fonético y el alfabético, entre otros. Sin querer señalar si algunos de ellos es el más apropiado –cualquiera, puede ser el más adecuado– se debe recalcar que todos olvidan lo significativo: no establecen vínculos con el contexto.

Por ello, se propone que si el niño ya lee la palabra como leer una imagen, le encuentre sentido a la lectura y le es más fácil la apropiación de nuevos aprendizajes.

Para que la lectura sea significativa se debe partir del contexto, ambiente donde el niño incorpora al texto nuevo lo ya conocido para él. Algo se convierte, en verdad, significativo cuando el niño relaciona lo nuevo con el entorno, cuando une significación al aprendizaje de la lectura. No basta que el niño sepa leer sino que comprenda lo que está leyendo y lo pueda adherir a su conocimiento para que asimile que en las palabras sí hay un significado. Así, el texto puede llegar a ser significativo, al entender que de ellos también se puede aprender y es una manera de llevarlo a la lectura de su contexto escolar, donde no se quede solo en la lectura sino que trascienda, que tenga sentido para los niños y no como una simple obligación improductiva.

Los resultados encontrados en el proceso adelantado gracias a la propuesta de “Las abejitas lectoras”, permite esperanzarse en que sí existen posibilidades de darle un giro a lo tradicional y de cambiar la visión de los docentes y niños en cuanto a la adquisición de la lectura y de reconocerla como una forma expresión dinámica, donde la creación, la lúdica, la libre expresión, el liderazgo y el trabajo colaborativo juegan un papel muy importante en la significación del aprendizaje. Si no se olvida que la lectura tiene una función social y cultural, en las fases iniciales de su adquisición se deben incluir, según aquí se ha demostrado, los saberes previos que posee el niño. Si la lectura en este nivel de preescolar se torna fundamental al tomársele sentido, se puede seguir señalando que con la lectura escolar se adquieren las bases que facilitan la adquisición de conocimientos y que los

prepara para asimilar aprendizajes con sentido durante proceso de formación escolar y social.

Otro punto importante durante la implementación de esta propuesta la vinculación de su núcleo familiar al proceso de aprendizaje de los niños. Ello se involucraron en sus casas al colaborar con el repaso diario de contenidos y de la palabras, también manifestaron que se sentían muy complacidos con esta nueva forma de enseñanza que deja atrás el tradicional cuaderno lleno de planas y repetición de palabras sin sentido, para remplazarlo por el actual que les parece novedoso, con imágenes agradables llenas de color y relacionadas con palabras conocidas para ellos; tanto así, que comentan se sorprenden, porque a veces los niños resultan leyendo palabras que encuentran en avisos publicitarios, etiquetas, cuentos y material bibliográfico de su entorno social.

Como ya se señaló, el trabajo con el sistema multigrado de la Escuela Nueva, inicialmente, se toma como una dificultad para llevar a cabalidad el cumplimiento de los objetivos propuestos con los niños de transición, puesto que los niños de los otros grados con quienes se comparte el salón de clase, constantemente interrumpían el desarrollo de las actividades; pero a medida que se adelantaba la propuesta, se convierte en fortaleza porque ellos se sintieron atraídos y demostraron interés por participar, entonces, se fueron incorporando e integrando y cooperaban con los niños pequeños en la implementación de actividades planeadas.

Siempre se ha criticado a los docentes, en especial a los de educación inicial, que no innovan, que siempre repiten lo mismo, que no investigan. El trabajo adelantado gracias al proyecto de una “Propuesta didáctica complementaria para transición: alternativa hacia la



fundamentación de la lectura significativa” permite reconocer que no solo se requiere de entusiasmo para innovar. Preparar actividades como las expuestas en los diez talleres que sirvieron de base para el proceso demanda grandes cantidades de tiempo y de esfuerzos – que en nuestro caso se facilitó por las características de la Maestría– que no siempre se encuentran dadas las cada vez más exigencias del Ministerio, preocupado más por el cumplimiento de los registros de las actividades que en el interactuar dentro del aula: el Ministerio no sufre el aula, pero sí vive de la papelería producto de la relación de actividades adelantadas en el aula.

En cuanto a la escasa investigación en el aula, este proceso de investigación-acción nos permitió evidenciar que una cosa es formular un proyecto de investigación y otra muy distinta ejecutarlo. Realizar el seguimiento de las actividades proyectadas en la metodología de la propuesta a fin de que los hallazgos sean veraces agrega más tareas al docente: planear los talleres novedosos, aplicarlos de manera adecuada y exhaustiva, registrar las actividades adelantadas y los hallazgos, valorar hasta dónde se ha acertado o no en la propuesta –esto sin olvidar la “papelería” del Ministerio– demanda reconocer que la investigación no es un acto individual y que si las I. E. y el sistema educativo en general no generan las condiciones que lo permitan, la investigación en el aula seguirá siendo una gran utopía en la educación colombiana.

Por último, con el fin de divulgar y hacer un aporte educativo se creó un blog sobre el diseño y aplicación de la propuesta pedagógica “Abejitas lectoras” cuya dirección es:

<http://significacioninicial.blogspot.com.co>.



## Referencias

- Álvarez, J. Jurgenson, G. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós Educador.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Norma.
- Bravo, L. (diciembre 2000) *los procesos cognitivos en la lectura inicial*. Chile de Chile: Universidad Católica.
- Bravo, L. (Noviembre 2003) *La Alfabetización Inicial un Factor Clave del Rendimiento Lector*. PU Católica. Fac Educación Santiago de Chile. Recuperado de <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=442>
- Correa, P. et al. (2000). *La Lectura en el Nivel Inicial*. Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación.
- Escobar, J. y otros, (2011) *Software Educativo como Estrategia de Aprendizaje Significativo para los procesos Lecto-escriturales de los niño de 4 a 5 años de Medellín*.
- Fontas. C.; Conçalves. F; Vitale, Ma. C y Viglietta, D. (s. f.). *La técnica de los grupos focales en el marco de la investigación socio-cualitativa*. Recuperado de <http://www.fhumyar.unr.edu.ar/escuelas/3/materiales%20de%20catedras/trabajo%20de%20campo/profesoras.htm>
- Flores, C. y otros, (Junio 2006) *El aprendizaje de la lectura y la escritura en educación inicial*. Caracas: Universidad Nacional Abierta.
- Giraldo, E. (2010). *El Cuento como una Estrategia pedagógica para generar aprendizajes significativos en los procesos de lectura del grado primero*. Universidad del Amazonas.
- Guzmán, M. y otros. (2009) *Proceso de Aprendizaje de la lectura y la escritura*. Bogotá: Universidad Santo Tomas.
- Jamundí, C. (2014). *Enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita*. Cádiz: Universidad de Cádiz.

- Lara, N. (2008). Estrategias para la Enseñanza de la Lecto-Escritura en el grado Primero de educación Primaria. Universidad de Tangamanga. Mexico.
- Lozano, L. (2000). Experiencias de Lecto-escritura con niños del grado primero de primaria de la concentración Urbana San Antonio de Ráquira, Boyacá. Universidad de la Sabana Chía Cundinamarca.
- MEN. (2010). MaNual de Implementación Escuela Nueva, Generalidades y Orientación Pedagógica para Transición y Primer Grado. Tomo I. Bogotá: MINEDUCACION.
- MEN. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2015). *Resultados de grao quinto en el área de lenguaje*. Bogotá. Recuperado de <http://http://www.icfesinteractivo.gov.co/resultadosSaberPro/>
- Montealegre, A. (1995) Juegos comunicativos, estrategias para desarrollar la lectoescritura. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Partido, M. (Junio de 2003). *Concepciones y Estrategias Didácticas sobre la Lectura*. Recuperado el 4 de 07 de 2016, de <https://bibliotecadigital.icesi.edu.co>
- Remolina, J. (2013) *La lectura en Paulo Freire y competencia Lectora PISA*. Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Brasil
- Rodríguez, S. y. (s.f.) (2010) Investigación Acción. Métodos en investigación en Educación Especial. 3 ed.
- Rossana, S. (Julio 2006) Comprensión Lectora. [www.monografias.com](http://www.monografias.com).
- Sánchez, Angie, (Octubre 2011) Lectura Significativa: Definición, clases y propósitos de la lectura. Pedagogía Infantil Uniminuto. Bogotá.
- Sampieri, R. Collado, C. y Lucio, B. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- UNED, (2003) *¿Qué son las Estrategias Didácticas?* Centro de Capacitación en Educación a Distancia. Costa Rica
- Zapata, A. (2012) Método de la enseñanza Global para la Leccto-Escritura” Didáctica de la Literatura.

## Anexos

(Favor, ver CD adjunto).

Anexo A. Diseño metodológico grupo focal

Anexo B. Prueba de entrada

Anexo C. Diseño metodológico diario de campo (Favor, ver CD adjunto)

Anexo D. Producción de niños (Favor, ver CD adjunto)

Anexo E. Registro fotográfico (Favor, ver CD adjunto)

Anexo F. Registro audio visual (Favor, ver CD adjunto)

Anexo G. Verificación de resultados (Favor, ver CD adjunto)

Dirección de blog: <http://significacioninicial.blogspot.com.co>.

## **ANEXO No. 1 DISEÑO DE ENTREVISTA APLICADA A GRUPO FOCAL**

### **UNIVERSIDAD PEDAGOGICA Y TECNOLOGICA DE COLOMBIA**

#### **MAESTRIA EN EDUCACION**

#### **LA LECTURA SIGNIFICATIVA EN EL NIVEL INICIAL**

#### **ENTREVISTA A DOCENTES DE PRIMARIA QUE HAN ORIENTADO EL GRADO TRANSICION EN LA INSTITUCION EDUCATIVA JOSE MARIA CORDOBA.**

Estimado docente, le pedimos su apoyo y colaboración al contestar con objetividad y brindar la información que se solicita a través de sus experiencias en el aula de clase del grado transición, que serán importantes para el desarrollo de la propuesta de investigación. Agradecemos su valioso aporte.

1. ¿Considera, que es pertinente la enseñanza de lectura en el grado transición?

Si \_\_\_\_ NO \_\_\_\_ Justifique su respuesta.

---

---

2. ¿Narre como aborda el proceso de lectura en el grado transición?

---

---

3. ¿Conoce y aplica referentes teóricos para la enseñanza de la lectura en el nivel inicial?

Explique cuáles.

---

---

---

---

4. ¿Qué dificultades ha encontrado al trabajar la lectura en el grado transición?

---

---

---

---

## ANEXO No 2 MATRIZ DE LOS DERECHOS BASICOS DE APRENDIZAJE.

DBA	APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS	CATEGORIZACIÓN	APLICABILIDAD
<b>No. 7 Expresa y representa lo que observa, siente, piensa e imagina, a través del juego, la música, el dibujo y la expresión corporal.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participa en canciones, rondas y juegos tradicionales haciendo aportes personales de manera espontánea.</li> <li>Expresa libremente sus pensamientos y emociones a través de dibujos, pinturas, figuras modeladas o fotografías.</li> </ul>	Participar Expresar Jugar Artes plásticas	Rondas Juegos Dibujos Figuras Danza
<b>No. 8 Identifica las relaciones sonoras en el lenguaje oral.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Establece asociaciones entre los Sonidos onomatopéyicos del entorno y los objetos que simbolizan.</li> <li>Identifica palabras que riman en juegos con la música, las rondas, la poesía, juegos corporales, entre otros.</li> </ul>	Asociar Simbolizar Identificar Sonidos Palabras Lectura significativa	Imitación de sonidos Poesía Canciones
<b>No. 9 Establece relaciones e interpreta Imágenes, letras, objetos, personajes que encuentra en distintos tipos de textos.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lee imágenes, hace preguntas, formula ideas y crea historias a propósito de lo que percibe en diferentes registros (textos escritos, pinturas, aplicaciones, páginas web, entre otros).</li> <li>Identifica letras que le son cotidianas y las asocia en diferentes tipos de textos (pancartas, avisos publicitarios, libros, álbum, revistas, entre otros).</li> <li>Establece relaciones sobre lo que le leen y situaciones de su vida</li> </ul>	Lectura significativa Contexto	Asociación de la imagen con la palabra que la nombra. Cuentos Lectura de contexto.

	cotidiana u otros temas de su interés.		
<b>No. 10 Expresa ideas, intereses y emociones a través de sus propias grafías y formas semejantes a las letras convencionales en formatos con diferentes intenciones comunicativas.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se interesa por saber cómo se escriben las palabras que escucha.</li> <li>• Escribe su nombre propio con las letras que conoce.</li> <li>• Identifica y asocia los sonidos de las letras que escucha en las lecturas y los vincula con sus propias grafías pseudo-letras para escribir lo que quiere o necesita expresar (una historia, una invitación, una carta, una receta, etc.).</li> </ul>	Reconocer Curiosidad Expresar Simbolizar	Reteñir símbolos Identificación de grafías Reconocimiento de palabras Expresión de ideas